

GLADYS MARY TEIVE AURAS

“UMA VEZ NORMALISTA, SEMPRE NORMALISTA”

**A PRESENÇA DO MÉTODO DE ENSINO INTUITIVO OU LIÇÕES DE
COISAS NA CONSTRUÇÃO DE UM *HABITUS* PEDAGÓGICO (ESCOLA
NORMAL CATARINENSE– 1911-1935)**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação do Setor de Educação da Universidade
Federal do Paraná, sob a orientação da Professora
Doutora Maria Auxiliadora Schmidt, para obtenção
do grau de Doutor em Educação.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

2005



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Tese de **GLADYS MARY TEIVE AURAS** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO.

Os abaixo-assinados, DR^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT, DR^a OLINDA EVANGELISTA, DR^a MARIA ELIZABETH BLANCK MIGUEL, DR^a TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA e DR^a MARIA DATIVA DE SALLES GONÇALVES argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: **“UMA VEZ NORMALISTA, SEMPRE NORMALISTA” A PRESENÇA DO MÉTODO DO ENSINO INTUITIVO OU LIÇÕES DE COISAS NA CONSTRUÇÃO DE UM HABITUS PEDAGÓGICO (ESCOLA NORMAL CATARINENSE – 1911-1935)”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a MARIA AUXILIADORA MOREIRA DOS SANTOS SCHMIDT		Aprovada
DR ^a OLINDA EVANGELISTA		Aprovada
DR ^a MARIA ELIZABETH BLANCK MIGUEL		Aprovada
DR ^a TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA		Aprovada
DR ^a MARIA DATIVA DE SALLES GONÇALVES		Aprovada

Curitiba, 11 de março de 2005

Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

Aprendi muito ao longo destes quatro anos de estudo, muitíssimo, como diria minha inesquecível Dona Passinha. Não apenas sobre a temática que escolhi para investigar, mas principalmente, aprendi sobre as pessoas, companheirismo, dedicação e solidariedade. Só me resta agradecer:

à Professora Doutora Maria Auxiliadora Schmidt, Dolinha, minha querida orientadora, que com sua formação sólida e competente guiou-me, com segurança e tranquilidade, à saída de meu intrincado labirinto;

ao Professor Doutor Federico Gómez Rodriguez de Castro, meu orientador espanhol, que com o seu saber profundo, possibilitou-me inesquecíveis “lições de coisas”;

à Professora Doutora Gabriela Ossenbach Sauter, pela acolhida calorosa, amizade e disponibilidade incontestes;

às professoras doutoras Tânia Maria Braga Garcia, Maria Cecília Marins de Oliveira e Leilah Santiago Bufrem, da Universidade Federal do Paraná, e à Professora Doutora Cynthia Machado Campos, da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo que me fizeram pensar;

à Professora Doutora Neide Almeida Fiori, por possibilitar-me o acesso a importantes fontes históricas;

às professoras doutoras Maria Dativa de Salles Gonçalves, Maria Elizabeth Blanck Miguel e Tânia Maria Braga Garcia, que participaram da banca de qualificação, pelas preciosas sugestões;

ao Professor Doutor Norberto Dallabrida, meu querido amigo, pelas sugestões e empréstimo de bibliografias no campo da historiografia;

à Dona Passinha, Dona Glorinha, Dona Ada, Dona Zilda e Dona Ione, que tão gentilmente se dispuseram a compartilhar comigo as “frangas da sua existência”;

à Darci Preuss -Tisse e Francisca de Jesus Guimarães, secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, pelo carinho e atenção;

à Rosicler, minha colega de curso, e aos meninos e meninas da turma de Mestrado em Educação, da linha de Saberes, Cultura e Práticas Escolares: nossos encontros foram memoráveis;

ao professor Nei Viegas, pelas sugestões iconográficas;

à CAPES pela concessão da bolsa de doutoramento-sanduíche, e à UDESC pelas diárias;

aos colegas do Departamento de Estudos Especializados em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, pelo tempo precioso que me concederam para que eu realizasse com tranquilidade meu curso de doutorado;

aos funcionários da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina, da Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, do Arquivo Público do Estado de Santa Catarina e da Assembléia Legislativa, pela atenção com que sempre me atenderam durante o longo período em que estive pesquisando em seus acervos;

à Carla Laner Garcia e à Tamylle Ouriques Torquato que, pacientemente, ajudaram-me a localizar e a transcrever os volumosos documentos acerca da reforma orestiana;

à Maria Tereza de Queiróz Piacentini, pelo cuidadoso trabalho de revisão;

aos professores Santiago e Cecília e aos meus queridos amigos do Centro Cultural Brasil/Espanha: Margareth, Juliana, Marcela e Jânio, pela torcida;

ao Diaulas, pois sem a sua companhia a Espanha não teria sido tão encantadora;

à Délia, Rina, Eliana Rinaldo, Marcelo, Luiza e Ciça, pelo suporte afetivo durante minha estadia na “Casa do Brasil”, em Madri;

à Sra. Bernadete Carreirão Riggenbach, sobrinha de Dona Passinha, pela simpática assessoria;

às amigas Tetê, Vânia e Zenir, presenças constantes em minha vida, em todos os momentos;

à Dona Irma, Natália, Dany e “seu” Jones, minha *entourage*;

ao Harold, marido que virou amigo;

aos meus irmãos Dinho e Luiz Henrique, minhas cunhadas Jacqueline e Lílían, meu sobrinho Arthur e ao Mateus, que está chegando, pela convivência familiar;

ao meu irmão Hélio, minha cunhada-irmã Yumi e a doce Yasmin, que me acolheram em sua casa em Curitiba, me cercando de amor e de carinho, me fazendo sentir especial;

à minha mãe, Therezinha, mulher forte, decidida, implacável no estímulo à minha trajetória acadêmica, presença fundamental, impulsionadora, nos meus momentos *off* e também nos *in*;

à Anne, minha amada filha, interlocutora número um de meu trabalho, assessora competente na transcrição das entrevistas e no registro das fotografias, pelo companheirismo, amor, carinho e estímulo diários e sobretudo pela sua paciência e candura, que me ensinam, a cada dia, um pouco mais sobre a beleza que é viver.

"Pensar é entrar no labirinto, mais precisamente é fazer existir e aparecer um labirinto, quando se poderia ter ficado estendido entre as flores, a olhar o céu".

Castoriades, As encruzilhadas do labirinto

“De todas as coisas que descobri, a que mais quisera não perder é a alegria do conhecimento.”

Nietzsche, Epistolário

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	X
RESUMO	XII
ABSTRACT	XIII
PRÓLOGO.....	14
1. Desenrolando os fios.....	15
2. A noção de <i>habitus</i> em Pierre Bourdieu	18
3. O <i>habitus</i> pedagógico	24
4. Orestes Guimarães e a reforma da instrução pública	27
5. O método de ensino intuitivo ou lições de coisas.....	30
6. Os manuais de lições de coisas	31
7. O Centro de Investigaciones MANES	32
8. As ex-alunas da escola normal renovada	34
9. O método de abordagem	35
10. A estrutura do texto	37
 CAPÍTULO I	
O HABITUS FAZ A PROFESSORA 40	
1. Dona Passinha	41
2. Dona Glorinha	65
 CAPÍTULO II	
ORESTES GUIMARÃES EM SANTA CATARINA: SEMEANDO O NOVO 88	
1. Uma Marianne aos pés de Orestes.....	88

2. Porta voz do progresso e da civilização	91
3. Orestes “sabe tudo”	94
4. Florianópolis republicana: a reinvenção da cidade e da escola	108
4.1 Uma nova escola para uma nova cidade.....	115
4.2. A “arte da execução” da reforma orestiana.....	124

CAPÍTULO III

MÉTODO DE ENSINO INTUITIVO OU LIÇÕES DE COISAS – CHAVE PARA PRODUZIR O NOVO *HABITUS* PEDAGÓGICO..... 133

1. Intueri, intuitus – Conhecer é observar, olhar e expressar	136
2 . As lições de coisas – lições pelas coisas, pelos olhos, pelos ouvidos, pelo tato.....	145
2.1 As lições de coisas – “Ginástica do espírito”	149
3. Manual de lições de coisas – operacionalizando a nova forma escolar de ensinar.....	153
4. O manual de lições de coisas de Norman Calkins.....	162
4.1 Aparelhar e adestrar os mestres na cultura dos sentidos....	165
4.2 A educação doméstica dos sentidos	166
4.3 A educação escolar dos sentidos	168

CAPÍTULO IV

REFORMA DOS/AS MESTRES/AS PELA REFORMA DO METODO..... 177

1. Construindo um <i>habitus</i> pedagógico: A Escola Normal Catarinense sob a batuta do professor Orestes Guimarães.....	180
2. A legitimação do <i>habitus</i> pedagógico: O ritual de iniciação da turma de normalistas de 1918.....	183
3. Produzindo e reproduzindo um <i>habitus</i> pedagógico na Escola Normal catarinense....	192
3.1 Novos significados aos espaços e tempos escolares.....	192
3.2 Um fermento simbólico nos saberes e práticas escolares: O método espalhando-se por entre disciplinas, conteúdos e práticas escolares.....	195
3.2.1 Entre os saberes escolares: O bloco das disciplinas instrutivas	198
3.2.1.1 As Ciências – Saber para prever, prever para prover.....	201
3.2.1.2 Laboratório e Museu para as aulas de História Natural, Física e Química.....	202
3.2.1.3 Álgebra, Geometria e Aritmética	204
3.2.1.4 Português, Alemão e Francês – Função Utilitária.....	208
3.2.2 Entre os saberes escolares: O Bloco das Disciplinas Educativas	212
3.2.2.1 Geografia e História	212
3.2.2.2 Ginástica, Desenho, Trabalhos Manuais e Música.....	217
3.3.3 Entre os saberes escolares: O Bloco das Disciplinas Pedagógicas.....	221
3.4 Entre as Práticas Escolares: como tornar-se um bom professor/a	228

3.4.1 O/A moderno/a professor/a - Modelo para os alunos e para todos.....	230
3.4.2 Uma educação moral ativa, intuitiva, utilitária	232
3.4.3 O uniforme – estratégia de distinção	235
3.4.4 Um moderno sistema de avaliação.....	241
3.4.5 "Uma vez normalista, sempre normalista"!	246
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	248
 FONTES E BIBLIOGRAFIA	255
 ANEXOS	290

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cartilha Analítica	52
Figura 2 - Quadro para o ensino intuitivo nº1.....	54
Figura 3 - Quadro para o ensino intuitivo nº2.....	55
Figura 4 - Desfile comemorativo ao dia da Pátria – 1918.....	61
Figura 5 - Dona Passinha e um grupo de amigas	64
Figura 6 - Livro de Honra	67
Figura 7 - Novo prédio da Escola Normal Catarinense	74
Figura 8 - Vestidas de azul e branco	75
Figura 9 - Plano de estudo da Escola Primária e Normal de Santa Catarina.....	80
Figura 10 - Mapas ou Quadros Parker	87
Figura 11 - Uma Marianne aos pés de Orestes.....	89
Figura 12 - O projecto professor Orestes Guimarães	98
Figura 13 - Orestes semeando em Lages	102
Figura 14 - Construção da avenida do saneamento – 1919.....	114
Figura 15 - Exposição Internacional de Paris – 1889.....	134
Figura 16 - Sala de aula organizada segundo os princípios intuitivos.....	148
Figura 17 - Estojo para o ensino intuitivo dos poliedros	149
Figura 18 - Figuras geométricas para o ensino da geometria.....	150
Figura 19 - Globo terrestre.....	151
Figura 20 - Capa da 1ª edição brasileira do manual de Norman Calkins.....	161

Figura 21 - Convite de formatura de Dona Passinha	186
Figura 22 - Diploma de formatura de Dona Passinha	187
Figura 23 - Diploma de formatura de Dona Ada.....	188
Figura 24 - Escola Normal Catharinense - Horário Geral.....	196
Figura 25 - Capa do compêndio utilizado na cadeira de Álgebra.....	206
Figura 26 - Capa do compêndio utilizado na cadeira de Aritmética.....	207
Figura 27 - Seleta em prosa e verso.....	210
Figura 28 -Capa do compêndio utilizado na cadeira de Pedagogia.....	225
Figura 29 - Dona Zilda: “Brotinho em flor”	236
Figura 30 - Dona Ada: “Vestida de azul e branco, trazendo um sorriso franco”	237
Figura 31 - Antigo Prédio da Escola Normal Catarinense	240

RESUMO

Este estudo se propõe a investigar um conjunto de idéias constitutivas do método de ensino intuitivo ou lições de coisas, que se tornou referência para o sistema educacional público de Santa Catarina entre os anos de 1911 e 1935. A presença destas idéias na documentação educacional do período, bem como a sua permanência como determinada forma de pensar de professoras, numa perspectiva de longa duração, permitiu a construção do conceito de *habitus* pedagógico. Assim, o conceito de *habitus* foi tomado não só como produto da interiorização e exteriorização das estruturas objetivas de uma determinada prática, entendida como a síntese do modo com que o/a professor/a assume a forma pela qual produz sentidos e formas de inteligibilidade acerca do ensino escolarizado, mas também e sobretudo foi considerado neste estudo como a expressão das questões que orientaram e organizaram a política educacional no período em que determinadas professoras cursaram a escola normal e exerceram o magistério. Foram privilegiados, além dos depoimentos de ex-normalistas, as fontes documentais referentes ao sistema de ensino catarinense do início do século XX, notadamente aquelas relacionadas à reforma curricular empreendida na Escola Normal Catarinense em 1911 pelo professor paulista Orestes Guimarães, contratado pelo governo do Estado de Santa Catarina para modernizar a instrução pública, adequando-a ao projeto modernizador brasileiro. Inspirada no modelo paulista, na época considerado vanguarda no campo educacional, a reforma orestiana – regida sob os princípios do método de ensino intuitivo ou lições de coisas –, prometia instaurar uma nova cultura escolar na escola formadora de mestres/as, a qual deveria contribuir para modificar a prática do/a professor/a e da escola primária catarinense, para torná-la adequada a um novo sistema de pensamento sintonizado com os interesses republicanos de formar o cidadão patriota, higienizado, prático, útil à pátria. Formadas e posteriormente exercendo o magistério sob a égide desse método, as professoras entrevistadas revelaram em seus depoimentos problemas escolares comuns e maneiras comuns de abordá-los, uma forma de pensar e de agir na situação de ensino escolarizado, cujos princípios unificadores e geradores - estruturas estruturadas/estruturantes - constituem sinais inequívocos do novo sistema de pensamento que a citada reforma buscou engendrar e cuja base foi o método de ensino intuitivo ou lições de coisas. As memórias de suas práticas e representações acerca do ensino escolarizado revelaram que os princípios do método de ensino intuitivo eivado dos ideais do patriotismo e do higienismo modelaram o seu pensamento sobre a educação escolar, norteando o seu dia-a-dia como professoras. Nessa direção pode-se afirmar que elas vestiram o novo *habitus* pedagógico como hábitos e estas as fizeram um tipo muito particular de professoras, em conformidade com os esquemas previamente engendrados.

ABSTRACT

This study proposes to investigate a constitutive ideas set of the intuitive teaching method or thing lessons that have become reference for public educational system of Santa Catarina between 1911 and 1935. The presence of these ideas on the educational documentation of this period, as well as its permanence as a certain way of teachers' thinking in a long-lived perspective allowed the pedagogical habitus concept construction. Thus, the habitus concept was taken not only as internalization and exteriorization product of the objective structures of a certain practice, understood as the synthesis of the way in which the teacher assumes the form by which produces senses and intelligibility ways about schooled teaching, but also and above all it was considered in this study as the question expressions that guide and organize the educational policy in the period that certain teachers studied in normal school for teachers and exerted the teaching profession. It was privileged, besides the statement of the normal school ex-graduated teachers, the referred document sources of catarinense teaching system of the early XX century, notably those related to curricular reform undertaken at Catarinense Normal School for teachers in 1911 by a Paulista Professor Oretes Guimarães, hired by Santa Catarina State government to modernize the public education, fitting it to Brazilian modernized project. It was inspired in paulista model, at that time considered vanguard at educational field, the orestiana reform - based on the intuitive teaching method principles or thing lessons - promised to implement a new school culture at former school of masters, which should contribute to modify the practice of the teacher and catarinense primary school to become adequate to a new thinking system synchronized with the republican interests to form patriot citizen, hygienized, practical, useful to the fatherland. After being graduated and later exerting teaching profession on the aegis of this method, the teachers interviewed revealed in their statement common school problems and common ways of approaching them; so, a way of thinking and acting at schooled teaching situation which the unifier and generator principles - structure structured/structuring - constitute unequivocal signals of the new thinking system that the cited reform searched to engender and in which the base was the intuitive teaching method or thing lessons. The memory of their practices and representations about the schooled teaching revealed that the intuitive teaching method principles contaminated from [principles] ideals of patriotism and hygienism modeled the thinking about the school education, directing their everyday life as teachers. In this way, it can be affirmed that they embodied the new pedagogical habitus as habits and these made them a very particular type of teachers in conformity with the schema previously engendered.

I. PRÓLOGO

“La entrada en los laberintos supone el riesgo de perderse”¹. Escolhi esta frase de autoria de Umberto Eco por julgá-la muito oportuna para introduzir meu estudo. Creio a que a elaboração de uma tese de doutoramento constitui-se num percurso labiríntico, permeado de desafios, encruzilhadas, avanços e retrocessos. O labirinto é um arquétipo universal presente em todas as culturas. Trata-se do mito que aponta para um lugar enviesado, difícil e às vezes perigoso, cuja saída requer o fio de Ariadne. Não fosse o novelo dado por Ariadne a Teseu², ele teria sido devorado pelo Minotauro e jamais teria encontrado a saída do labirinto. Labirintos certamente não terão saída se não tivermos um fio que nos conduza por seus intrincados caminhos. Lancei mão de múltiplos fios e espero que me auxiliem a chegar a porto seguro. A

¹ Umberto Eco citado por RODRÍGUEZ DE CASTRO, Federico.G. Navegar en el laberinto. In: ESCOLANO, Agustín B. & HERNÁNDEZ DÍAZ, Jose Maria. **La Memória y el Deseo: Cultura de la escuela y educación deseada**. Valencia; Tirant lo Blanch, 2002. p.496.

² Conta a mitologia grega que Minos reinava na Ilha de Creta graças aos poderes do deus Poseidon, que fizera sair das águas do mar um belíssimo touro branco. O rei prometera sacrificá-lo a Poseidon, mas como ficara encantado com a beleza do animal, decidiu conservá-lo em seu rebanho. Furioso com a desfeita, Poseidon vingou-se, enlouquecendo o animal e fazendo-o fugir, causando terror em toda a ilha. Não contente com esse castigo, Poseidon inspirou na esposa do Rei, Pasífae, uma avassaladora paixão pelo touro, o que a levou a pedir a Dédalo que construísse uma vaca oca, para nela esconder-se e assim aproximar-se do touro. A obra ficou tão perfeita que enganou o touro, fazendo com que ela conseguisse unir-se a ele. Passado algum tempo, o touro foi retirado da ilha e Pasífae deu à luz uma criança com corpo de homem e cabeça de touro, o Minotauro, extremamente feroz e que se alimentava de carne humana. Envergonhado, o rei Minos mandou Dédalo construir um intrincado labirinto, do qual ninguém conseguisse sair e lá prendeu o Minotauro. Após a morte de seu filho Andrógeo pelos atenienses, Minos declarou guerra a Atenas e, tendo vencido, instituiu como tributo a ser pago por Creta a oferta anual de sete rapazes e de sete moças para serem devorados pelo Minotauro. Caso o animal fosse morto por eles, o tributo cessaria. O filho do rei de Atenas, Teseu, um jovem herói, querendo livrar a sua cidade de pagar a Creta tal tributo, pediu para ser incluído entre os sacrificados. Para essa tarefa recebeu de Ariadne, a filha do rei Minos, que por ele se apaixonara, um novelo de um fio mágico que ele deveria prender na entrada do labirinto, de modo a encontrar a saída. Teseu entrou no labirinto, matou o Minotauro, salvou os seus companheiros e, com a ajuda do fio que desenrolara, encontrou o caminho de volta. RODRIGUEZ DE CASTRO, Federico G. Navegar en el laberinto. Op.Cit. p.497-502.

utilização dessa metáfora teve como objetivo precípua registrar os muitos caminhos percorridos e, notadamente, os muitos fios desenrolados para ajudar-me a desvendar a historicidade do *habitus* pedagógico das normalistas formadas pela Escola Normal Catarinense após a reforma curricular empreendida pelo professor paulista Orestes Guimarães no início do século XX. Muitas portas foram se abrindo ao longo desses quatro anos de estudo e a cada nova passagem eu, a exemplo de Sherazade, me dispus a contar uma nova história.

1. DESENROLANDO OS FIOS

Quando realizei a pesquisa “Saberes e Práticas Escolares na Escola Normal Catarinense: 1911-1935”³, origem do meu projeto de doutoramento, surpreendi-me com a escassez de fontes que permitiriam reler os saberes e as práticas que teriam conferido à Escola Normal Catarinense, no período da vigência da reforma curricular de 1911, o seu caráter de escola “ponta de linha”, uma versão catarinense da Escola Normal da Praça da República, em São Paulo. O acervo da escola normal havia desaparecido após a mudança do prédio da rua Saldanha Marinho, onde hoje funciona a Faculdade de Educação, instituição na qual trabalho, para o prédio do Instituto de Educação Dias Velho, construído no início da década de 60. As poucas informações que obtive sobre o paradeiro da documentação produzida pela Escola Normal apontavam para duas direções: o arquivo morto da Secretaria de Estado da Educação ou a incineração do acervo, na

³ Projeto de Pesquisa desenvolvido no período de 2000-2001, no Departamento de Estudos Especializados em Educação, do Centro de Ciências da Educação da UDESC, com financiamento do CNPq.

época da mudança. Mais tarde, quando entrevistava Dona Passinha, uma ex-aluna da escola normal, conheci Dona Waly, que havia sido secretária do Instituto de Educação Dias Velho nos anos 1960, e tive a confirmação de que “toda a papelada velha da escola normal” havia sido queimada⁴. Com esse fio não poderia mais contar para buscar a saída do meu labirinto.

Constatada a impossibilidade de acessar a documentação produzida pela Escola Normal Catarinense, parti para a busca dos documentos produzidos sobre ela no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, Arquivo Público Municipal de Florianópolis, Setor de obras raras da Biblioteca Pública e da Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina, Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, Fundação Franklin Cascaes, Casa da Memória de Florianópolis e Museu da Escola Catarinense. O acesso que tive nessas instituições aos inúmeros documentos que normatizaram a citada reforma - resoluções, pareceres, regulamentos, regimentos, programas - bem como as informações cotejadas nos jornais “República” e “O Dia,” colocaram-me frente a frente com a figura do seu mentor intelectual, Orestes de Oliveira Guimarães, e com Maria dos Passos de Oliveira Santos, Dona Passinha, aluna da Escola Normal Catarinense nos anos 1910. Vislumbrei, então, uma infinidade de possíveis caminhos/saídas para o meu labirinto.

Dona Passinha chegou até mim através de uma entrevista que havia concedido aos pesquisadores do Museu da Escola Catarinense, projeto da Faculdade de Educação da

⁴ Este episódio é revelador do tratamento que as escolas públicas e também as secretarias da educação e órgãos afins vem dando a história e a memória da educação escolar em Santa Catarina. Poucos são conscientes da importância de sua preservação. Uma funcionária do primeiro grupo escolar inaugurado em Florianópolis, o Lauro Müller, afirmou que há uma orientação legal que garante que a instituição deve guardar apenas os documentos referentes aos últimos 30 anos. Ademais, segundo ela, onde guardariam tanta papelada?

Universidade do Estado de Santa Catarina⁵. A leitura atenta do seu depoimento, datado de 1999, colocou-me diante de uma forma muito particular de pensar e de agir na situação de ensino escolarizado e o impacto de tal experiência fez com que eu reformulasse meu antigo projeto de pesquisa, reorientando-o para algo que me pareceu altamente estimulante: compreender de que maneira fora produzido o seu modo de ensinar, o qual, a partir da interpretação da noção de *habitus* de Pierre Bourdieu, considero como o produto da interiorização e exteriorização das estruturas objetivas de uma determinada prática pedagógica. Decidi-me, então, a investigar a historicidade do seu *habitus pedagógico* - aqui entendido, muito particularmente, como a síntese do modo pelo qual o/a professor/a produz sentidos e formas de inteligibilidade acerca da educação escolarizada e, sobretudo, do modo como age objetivamente no cotidiano escolar - o que me levou, inevitavelmente, ao sistema de ensino do início do século, mais precisamente, a reforma da instrução pública catarinense capitaneada pelo professor Orestes de Oliveira Guimarães em 1911.

Meu projeto passou a centrar-se, então, na investigação de como, através da mudança do sistema de ensino catarinense, mais especificamente da reforma curricular empreendida na Escola Normal Catarinense na década de 1910, foi construído um modo de agir e de pensar o processo de escolarização, um *habitus* pedagógico, cujas estruturas estruturadas/estruturantes continuavam, segundo minha hipótese, presentes nos depoimentos das normalistas formadas nas primeiras décadas do período republicano em Santa Catarina. É justamente a historicidade desses esquemas de pensamento e de ação/*habitus* - expressão das questões que orientaram e organizaram a política educacional no início da Primeira República - que pretendi investigar.

⁵ Esta entrevista concedida a Ana Maria de Brito Gouvêa, faz parte do acervo de história oral do Museu da Escola Catarinense, projeto da Faculdade de Educação da UDESC, iniciado em março de 1993, com o objetivo de reunir um acervo de documentos, objetos e materiais didáticos da cultura material da escola catarinense.

Para tal propósito lancei mão dos fios da análise sociológica de Norbert Elias, a qual recoloca a reflexão sociológica numa perspectiva histórica encarada na longa duração. Alicerçada na hipótese de uma interação entre as transformações das estruturas estatais (o Estado moderno) e das estruturas mentais, a sociologia histórica eliasiana pretende introduzir o individual na política articulando-o com o movimento da história. Tal como observa Roger Chartier, a sociologia de Norbert Elias "não se prende com indivíduos, supostos como livres e únicos, mas com as posições que existem independentemente deles e com as dependências que regulam o exercício da sua liberdade. Estudar não um rei em particular, mas a função de rei, não a ação de um príncipe, mas a rede de condicionamentos em que se inscreve".⁶

2 . A NOÇÃO DE *HABITUS* EM PIERRE BOURDIEU

Muito se tem discutido acerca do que professores e professoras, efetivamente, põem em prática no seu trabalho cotidiano, sobre as variáveis que influenciariam a sua prática, sobre as influências da formação no seu “metier” profissional. De uma forma ou de outra as respostas passam sempre pela formação profissional. Tal como afirmou Phillippe Perrenoud, a fé na formação de professores/as está intimamente relacionada à crença no discurso reformista sobre a educação. Historicamente, sempre que se pensou em mudar a educação escolar pensou-se na

⁶ CHARTIER, Roger. **A história cultural - entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil; Lisboa: Difel, 1990. p.92.

formação de professores e professoras, pensou-se no que os currículos de formação destes profissionais deveriam privilegiar para assegurar as mudanças desejadas.

A reforma curricular empreendida na Escola Normal Catarinense em 1911 não fugia a esse entendimento. Julgava-se que, mudando-se o currículo da escola formadora de mestres/as, mudar-se-iam as práticas arcaicas e anacrônicas, herança da escola primária antiga, o que concorreria para instaurar em seu interior uma nova cultura escolar, capaz de contribuir para a produção de um novo homem, para uma nova sociedade: a sociedade republicana.

Contudo, uma vez na prática, no espaço da sala de aula, do que o/a professor/a efetivamente lança mão? O que influenciaria as suas decisões, onde buscaria subsídios para resolver as inúmeras questões que se apresentam no dia-a-dia de uma sala de aula? Certamente no que aprendeu no seu curso de formação inicial, nas teorias e práticas aí propostas, na (con) vivência com os seus colegas de profissão e com os seus alunos/as, mas não só aí: a sua prática “encontra-se enraizada em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional,”⁷ o que nos remete, inevitavelmente, à noção de *habitus* desenvolvida por Pierre Bourdieu.

Tomada de empréstimo da escolástica⁸, onde significava o *principium importans ordinem ad actum*, ou seja, o princípio que regularia as nossas ações, desde as mais banais às

⁷ CATANI, D. et all. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. **Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997. p.34.

⁸ A escolástica, por sua vez, o tomou de empréstimo da noção de *Hexis*, de Aristoteles (*hexis* é o equivalente grego de *habitus*). Conferir BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 59-73. Bourdieu também retomará a noção de *hexis* aristoteliana, ressignificando-a como “*hexis* corporal”, entendida como um modo de se comportar coletivamente no âmbito de uma determinada prática social e, portanto, como parte integrante de um determinado *habitus*.

mais complexas, um *modus operandi*, a noção de *habitus*⁹ é reinterpretada por Norbert Elias em "A sociedade dos indivíduos", passando a relacionar-se a forma como modos de pensamento, de percepção e de ação desenvolvidos coletivamente são individualmente incorporados no sistema das interações. E é nessa direção que Pierre Bourdieu irá transformá-lo num dos conceitos-chave da sua sociologia, relacionando-o aos

sistemas de disposições¹⁰ duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.¹¹

Em Norbert Elias como em Pierre Bourdieu a antiga idéia escolástica é examinada no sentido de destacar a dependência do indivíduo de comportamentos simultaneamente adquiridos e próprios do grupo do qual faz parte, que não decorrem da livre escolha. Para Elias, este conceito possibilita resolver a dicotomia entre indivíduo e sociedade, evidenciando aquilo que as emoções e as disposições vividas ao nível individual devem a processos coletivos de incorporação, na maioria das vezes inconscientes. O *habitus* na perspectiva eliasiana "vai, pois dos

⁹ A noção de *habitus* foi utilizada pela primeira vez por Pierre Bourdieu na obra "A Reprodução", escrita em parceria com Passeron, publicada em 1975.

¹⁰ Na perspectiva de Pierre Bourdieu a palavra disposição é empregada para exprimir "o resultado de uma ação organizadora", "uma maneira de ser, um estado habitual" e, também, uma "predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação". BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) **Pierre Bourdieu**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1994. p.61.

¹¹ BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994. p.60-61.

comportamentos aparentemente individualizados aos mais partilhados pelos outros membros de um mesmo grupo, depositários e agentes de uma identidade coletiva, como a identidade nacional".¹² Bourdieu, por sua vez, procura, através da noção de *habitus*, equacionar o problema da “interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade”, buscando uma mediação entre as explicações dadas para a relação entre o indivíduo e a sociedade, o homem e a história, pelas duas concepções básicas de apreensão do mundo: o objetivismo e a fenomenologia. Assim, para além do objetivismo e estruturalismo que entendem a ação do sujeito como simples execução de algo que lhe é exterior e que se encontra objetivamente programado, ou seja, como mera execução pelo indivíduo das normas ou da estrutura, à moda de Durkheim, e da fenomenologia, em que a ação do sujeito é considerada como eminentemente subjetiva, com o sentido subjetivo que o ator lhe comunica, tal como sugere Max Weber, Bourdieu propõe o conhecimento praxiológico, um modo de conhecimento sociológico que pretende encontrar a mediação entre a ação subjetiva e a objetividade da sociedade, ou como afirmou Louis Pinto,¹³ “entre a esperança subjetiva e a probabilidade objetiva”. Esta mediação é encontrada pelo sociólogo francês na noção de *habitus*, o qual “não só interioriza o exterior como também exterioriza o interior”.¹⁴ Desse modo, o conhecimento praxiológico

tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais

¹² HEINICH, Nathalie. **A sociologia de Norbert Elias**. Lisboa: Temas e Debates, 2001. p.112. Tradução de Maria Filomena Duarte.

¹³ PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Tradução de Luís Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2000. P.49.

¹⁴ BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999. p.XLII

elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer, um questionamento das condições de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador situando-se no próprio movimento de sua efetivação.¹⁵

Por outro lado, não se trata de retornar pura e simplesmente ao conhecimento fenomenológico, à simples subjetividade. Trata-se, isso sim, da objetividade interiorizada, a qual pressupõe certos esquemas generativos que orientam e determinam a prática – o *habitus*. A prática, então, se traduziria por um estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante graças à presença de um conjunto de esquemas geradores que orientam a ação, os quais, segundo Bourdieu, devem ser reportados a um sistema de classificação¹⁶, engendrado pelas condições sociais, o qual é anterior à ação. Ela é (a prática), portanto, produto da relação dialética entre o interior e o exterior, entre o subjetivo e o objetivo, entre uma situação e um *habitus*, entendido como

um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças as transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidos por esses resultados. Princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas (*principium importans ordinem ad actum, como diz a escolástica*)

¹⁵ BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.

¹⁶ O conceito de sistema de classificação utilizado por Bourdieu é baseado no sistema de classificações primitivas de Durkheim. Para Durkheim, “o trabalho pedagógico não consiste simplesmente em inculcar uma moral ou uma ideologia; ele tem a função essencial de administrar o processo de inculcação das próprias categorias que presidem nossa interpretação do real. Tais categorias são históricas e sociais, o que implica dizer (e Durkheim evita esta conclusão lógica de seu raciocínio) que elas reproduzem o arbitrário social, ou seja, as relações hierarquizadas que estruturam a sociedade global”. ORTIZ, R. (org.) **Pierre Bourdieu**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1994. p.16.

o *habitus* produz práticas que, na medida em que elas tendem a reproduzir as regularidades imanentes às condições objetivas da produção de seu princípio gerador, mas, ajustando-se às exigências inscritas a título de potencialidades objetivas na situação diretamente afrontada, não se deixam deduzir diretamente nem das condições objetivas, pontualmente definidas como soma de estímulos que podem aparecer como tendo-as desencadeado diretamente, nem das condições que produziram o princípio durável de sua produção; só podemos, portanto explicar essas práticas se colocarmos em relação a *estrutura* objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* (que engendrou essas práticas) com as condições de exercício desse *habitus*, isto é, com a *conjuntura* que, salvo transformação radical, representa um estado particular dessa estrutura.¹⁷

Nessa perspectiva, podemos concluir que o processo de interiorização implica sempre internalização da objetividade, o que, segundo Bourdieu, ocorre de forma subjetiva, mas não exclusivamente individual, haja vista que os indivíduos internalizam as representações objetivas segundo o lugar que ocupam na sociedade, ou seja, segundo a classe ou grupo social a que pertencem. Entendido dessa forma, como um processo que é individual e sobretudo, social, a noção de *habitus* contribui para desconstruir o mito da liberdade individual. Para Bourdieu, “é a sua posição presente e passada na estrutura social que os indivíduos transportam com eles, em todo o tempo e lugar, sob a forma de *habitus*”¹⁸.

Daí a importância concedida por ele ao estudo do modo de estruturação do *habitus* através das instituições de socialização, consideradas como formadoras das primeiras categorias e valores que orientam a prática futura do indivíduo. A ação pedagógica exercida sobre o indivíduo nos seus primeiros anos de vida é entendida como produtora de um “hábito primário”, o qual comandará o processo de estruturação de novos *habitus* a serem produzidos por diferentes

¹⁷ BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994. p.65.

¹⁸ Idem, p.75.

agências de socialização, especialmente pela instituição escolar. Desse modo, a família, primeira instância socializadora, é considerada como produtora de um “*habitus* primário”¹⁹, característica de um grupo ou classe social, o qual comandará o processo de estruturação de novos *habitus* pela instituição escolar, os quais, por sua vez, converter-se-ão em princípio de estruturação das experiências futuras do indivíduo²⁰. A socialização do indivíduo seria, pois, fruto de um processo desenvolvido ao longo de uma série de produções de *habitus*, processo que teria na instituição escolar o seu principal lócus: “Os esquemas que organizam o pensamento de uma época somente se tornam inteiramente compreensíveis se forem referidos ao sistema escolar, o único capaz de consagrá-los e constituí-los, pelo exercício, como hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração”²¹. Nessa perspectiva, “cada sujeito deve ao tipo de aprendizagem escolar que recebeu um conjunto de esquemas fundamentais profundamente interiorizados, que servem de princípio de seleção no tocante às aquisições ulteriores de esquemas”.²² Há que se considerar também nesse processo, como frisou Pierre Bourdieu, as condições de exercício desse *habitus*.

3. O *HABITUS* PEDAGÓGICO

A escola normal, instituição escolar responsável pela formação de professoras/es para a escola primária constitui-se, dessa forma, num espaço privilegiado para a

¹⁹ Idem, p.18.

²⁰ Idem, p.80.

²¹ BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. 1999. p.208.

²² Idem. p.209.

produção do *habitus* dos professores e professoras primários/as, *habitus* que chamo de pedagógico, conceito que não foi diretamente desenvolvido por Bourdieu, mas que é proposto neste trabalho como um modo de pensar e de agir na situação de ensino escolarizado, cujas características estão relacionadas ao que o/a professor/a vivenciou, ouviu, praticou e reproduziu, a partir das representações construídas sobre e no processo de ensino escolarizado, ao longo de sua trajetória profissional. Na obra “Como se ensina e como se aprende a ser professor”, Marilda da Silva desenvolve o conceito de “*habitus* professoral”, o qual, segundo a sua análise, seria estruturado a partir das experiências que o/a professor/a vivenciou enquanto aluno/a, desde a mais tenra idade. A seu ver “em experiências vividas na sala de aula durante a escolarização encontram-se as raízes, ou vestígios, da lógica de um *habitus* professoral que implica diretamente a natureza da Didática”.²³ As experiências assim acumuladas dariam origem ao que ela chama de “equipamento cultural acumulado”, do qual o/a professor/a lançaria mão ao ministrar as suas aulas. Assim, a aprendizagem dos modos de ensinar não seria fruto apenas da formação recebida nos cursos de formação de professores/as, mas preponderantemente o resultado de aprendizagens não intencionais, “ou seja, vamos aprendendo os modos de se ministrar aulas na escola sem que estejamos intencionalmente envolvidos com essas experiências”²⁴, independentemente, portanto, de uma formação didática específica. Dessa maneira, a investigação sobre os modos didáticos utilizados pelos professores e professoras para ensinar precisaria levar em conta a sua história de vida, ou seja, as experiências vivenciadas em sua história de escolarização.

Sem negar o forte peso das experiências vividas pelo/a professor/a enquanto aluno/a - ao longo de todo o seu processo de escolarização - na construção do seu *habitus* pedagógico, o

²³ SILVA, Marilda. **Como se ensina e como se aprende**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2003. p.85.

²⁴ Idem, p.92.

conceito aqui desenvolvido relaciona-se, principalmente, às experiências vividas pelo/a professor/a enquanto aluno/a da escola formadora de mestres/as e às experiências vivenciadas ao longo da sua trajetória profissional, as quais funcionariam como estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, ou seja, como princípio gerador das práticas pedagógicas.

O *habitus* pedagógico consistiria, pois, na *matriz de percepções, de apreciações e de ações*, a qual orientaria tanto a ação planejada do/a professor/a como a improvisação, tanto a concretização de esquemas e de receitas como a invenção de novas estratégias, tanto as condutas inconscientes como as decisões mais racionais. Segundo Perrenoud, o/a professor/a tenta constantemente integrar, de uma forma mais ou menos consciente, a totalidade dos dados que envolvem a sua prática pedagógica e, nessa perspectiva, o *habitus* pedagógico seria uma “espécie de computador que, funcionando em tempo real, transforma esses dados numa ação mais ou menos eficaz, mais ou menos reversível”²⁵. Por conseguinte, pode-se afirmar que a prática pedagógica está subordinada ao funcionamento do sistema de esquemas geradores de decisões, ou seja, ao *habitus* pedagógico.

Há que se ressaltar, todavia, que toda e qualquer tentativa de inaugurar uma nova prática em obediência a uma regra explicitamente formulada, como foi o caso da reforma curricular empreendida pelo professor Orestes de Oliveira Guimarães, especialmente contratado pelo governador Vidal Ramos, no ano de 1910, para modernizar a instrução pública catarinense, confronta-se com a questão das regras que determinam o modo de aplicá-la, de colocá-la em ação e com as condições de exercício do *habitus* desejado, o que Pierre Bourdieu chamou de

²⁵ PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993. p.40.

“arte da execução”, através da qual se reintroduz, inevitavelmente, o *habitus*. E no que se refere à “arte da execução”, Orestes Guimarães foi imbatível, criando uma série de mecanismos para assegurar o controle do Estado sobre a instrução pública, sobre os rumos da sua reforma, tal como a organização de uma série de normatizações que deveriam reger o cotidiano das escolas públicas e o trabalho dos/as professores/as, bem como a criação da Inspetoria Geral da Instrução Pública e dos cargos de Inspetor Escolar e de Chefe Escolar, para a fiscalização do seu cumprimento e, principalmente, para limitar toda a polissemia que de algum modo pudesse impedir ou dificultar a execução da reforma. Assim sendo, Orestes Guimarães - o reformador - tornava-se uma figura central para a compreensão da forma de pensar o processo de escolarização presente nos depoimentos de Dona Passinha e de Glorinha, para resgatar a historicidade de seu *habitus* pedagógico.

4. ORESTES GUIMARÃES E A REFORMA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

Mudar o sistema de ensino de modo a instaurar um novo sistema de pensamento. Era essa a promessa do professor Orestes Guimarães ao governo do Estado de Santa Catarina. E para orientar a saída desse intrincado labirinto havia um fio miraculoso, tal como o de Ariadne: o método de ensino intuitivo ou lições de coisas, o “método americano”, o qual, diziam os republicanos, vinha transformando o destino das sociedades em toda a parte. Privilégio dos educadores paulistas, este fio foi trazido pelas mãos de Orestes Guimarães, a quem como Teseu foi delegado o poder de libertar, não a ilha de Creta, mas a escola pública catarinense das

mazelas da escola antiga, de modo a extinguir velhos hábitos coloniais e, dessa forma, colocar Santa Catarina na rota da civilização e do progresso.

Sua obra, aqui analisada como documento-monumento, tal como orienta Le Goff ²⁶, levou-me à Escola Normal da Praça, em São Paulo, onde ele se formou e, conseqüentemente, ao contexto sócio-econômico-cultural da Primeira República, possibilitando-me compreender o quanto o seu pensamento estava sintonizado com as expectativas da geração dos primeiros republicanos brasileiros, traduzindo, de forma inexorável, as referências por eles consideradas importantes para a civilização do povo e para a regeneração da nação.

Norbert Elias²⁷ foi, então, o fio que precisei desenrolar para compreender as relações que numa sociedade ligam as formas sociais, políticas, econômicas e psicológicas, fazendo com que a mudança de umas transforme as outras. Para este sociólogo alemão, coube ao Estado moderno, por meio da monopolização/ centralização dos impostos e da violência física, construir novas formas de dominação política, provocando a modificação da psique individual. As mudanças ocorridas no país no final do século XIX, como a abolição da escravatura e a proclamação da República, trouxeram em seu bojo as utensilagens²⁸ necessárias à mudança dos hábitos e

²⁶ Para o historiador Jacques Le Goff: “documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro- voluntária ou involuntariamente, determinada imagem de si próprias.” O que transformaria o documento em monumento seria a sua utilização pelo poder: “o monumento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa”. LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984. Vol.1 p.103.

²⁷ ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: uma história de costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990; ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993; ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993 e ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

²⁸ Utensilagem mental ou *outillage mental* é um conceito muito utilizado por Norbert Elias mas que foi formalizado por Lucien Febvre, em 1942. Diz respeito aos instrumentos forjados pelo homem para tratar as coisas intelectualmente, ou seja, é o produto da associação de suportes linguísticos, conceituais e afetivos que dirigem as maneiras de pensar e de sentir, estruturando as experiências tanto individuais como coletivas de uma determinada

comportamentos da população, o que exigia a mudança da forma escolar e das relações sociais aí estabelecidas.

A escola republicana deveria civilizar e moralizar o povo, disciplinando seus corpos e mentes para a modernidade e, para tal, acreditava-se ser necessário inaugurar novas formas de escolarização, muito especialmente, o grupo escolar²⁹, considerado a forma escolar mais eficaz para a disseminação da educação popular e, por conseguinte, “saudado como a criação mais feliz da República”³⁰. Legítimo representante do modelo paulista de educação, na época considerado vanguarda no campo educacional, Orestes Guimarães acreditava que o caminho para mudar a escola, convertendo-a em instância civilizadora e inculcadora dos novos valores e normas de comportamento, era organizá-la e regê-la sob os pressupostos do método de ensino intuitivo ou lições de coisas, considerado a encarnação do verbo modernizar. O artífice dessa empreitada seria, naturalmente, o/a moderno/a professor/a, competentemente formado pela Escola Normal, segundo os pressupostos do novo método de ensino, chave para transformar o *habitus* pedagógico da escola pública brasileira, a ser convertida em “templo de civilização”.

época. Sobre este conceito conferir: CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1990. p.36.

²⁹ Sobre os grupos escolares, conferir a obra de SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

³⁰ BASBAUM, Leôncio. **História Sincera da República**. São Paulo: Alfa Ômega, 1986.

5 . O MÉTODO DE ENSINO INTUITIVO OU LIÇÕES DE COISAS

Para Orestes Guimarães, a reforma da instrução pública deveria ter como base o investimento na formação de professores/as primários/as, sob um novo método, uma vez que o método tradicional de ensino, baseado na repetição e na memória, fora condenado pela pedagogia moderna devido às formas de pensar e de agir que produzia. Visto pelos republicanos como o principal responsável pelo atraso da instrução pública brasileira e, conseqüentemente, pelo atraso no desenvolvimento econômico da nação, o antigo método de ensino deveria ser substituído pelo método de ensino intuitivo ou lições de coisas³¹, fundado numa nova forma de conceber o conhecimento, iniciada no século XVII, a qual preconizava que a origem do conhecimento são os sentidos humanos. Para além da memorização e da repetição de palavras e de textos, o novo método de ensino propunha o contato direto da mente com a coisa, com o objeto, com a natureza: *intueri, intuitus*. E foi justamente para assegurar aos modernos/as professores/as a sua aplicação nas escolas primárias renovadas que surgiram, no final do século XIX, os chamados manuais de lições de coisas, escritos por pedagogos pestalozzianos.³² Foi

³¹ Afora os estudos pioneiros de Vera Teresa Valdemarin: VALDEMARIN, Vera T. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, Rosa F. de; Valdemarin, Vera T. ; ALMEIDA, Jane S. (orgs.) **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, 1998; VALDEMARIN, Vera T. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Cadernos CEDES**. Campinas: V.52, P.74-87, 2000; VALDEMARIN, Vera T. Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido. **Educar em Revista**. Curitiba, PR, v. 18, p.157-184, 2001 e VALDEMARIN, Vera T. **Estudando as lições de coisas**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2004; não encontrei outras investigações sobre o método, apenas algumas poucas alusões em trabalhos sobre a educação escolar na Primeira República.

³² O Instituto Yverdon, fundado em 1805 e dirigido por Pestalozzi até 1825, pouco antes de sua morte, tornou-se um “lugar de peregrinação pedagógica”, recebendo pedagogos de diferentes países, enviados por organismos governamentais ou por conta própria, interessados em aprender o novo método de ensino. Conhecidos como “eleven”, esses pedagogos dividiam-se, segundo Crombrugge e Depaepe, em dois grupos: os que ficavam um longo tempo observando Pestalozzi e ao retornarem aos seus países fundavam escolas pestalozzianas ou difundiam o

através desses manuais, especialmente o de autoria do professor norte-americano Norman Allison Calkins, que o professorado brasileiro e o catarinense, em particular, teve acesso ao novo método.

6. OS MANUAIS DE LIÇÕES DE COISAS

Tidos como guias para orientar a implantação do método de ensino intuitivo pelos/as professores/as da escola primária, os manuais de lições de coisas são entendidos por Roger Chartier³³ como objeto cultural e espaço de memória, uma vez que refletem, como espelho da sociedade que os produziu, os valores, atitudes e ideologias hegemônicas bem como a forma de ensinar e de aprender considerada válida/legítima, constituindo-se, dessa forma, num valioso instrumento para analisar o discurso pedagógico hegemônico do final dos oitocentos, início dos

método intuitivo através de conferências, livros ou manuais de lições de coisas; e os que ficavam apenas alguns dias em Yverdon e, posteriormente, publicavam relatos de viagem, dos quais o mais famoso é de Madame de Stael. Sobre esta questão consultar: CROMBRUGGE, Hans Van & DEPAEPE, Marx. Pestalozzi en Europa. Prolegómenos de uma historia funcional pedagógica de su herancia. In: BERRIO, Julio R. et all (orgs). **La recepción de la Pedagogía Pestalozziana en las sociedades latinas**. Madrid: Endymion, 1997. p.38-59. Dentre os pedagogos que mais contribuíram para a disseminação do método pestalozziano destacam-se: o inglês Charles Mayo e sua irmã Elizabeth Mayo, fundadores da “Home and Colonial Training School de Londres” e autores do primeiro manual de lições de coisas: “Lessons on objects as given in a Pestalozian school at Cleam Surrey”; o norte-americano Edward Sheldon, fundador da Escola Normal de Oswego, em Nova York, principal centro de desenvolvimento da metodologia das lições de coisas nos Estados Unidos até 1860, autor do manual: “Lecciones de cosas em series graduadas, com nociones de objetos comunes”; Henry Barnad, fundador do “Barnad’s American Journal of Education”, uma enciclopédia de educação publicada entre os anos 1856 e 1881, cujo objetivo principal era a divulgação dos trabalhos dos “pedagogos mais notáveis”, principalmente de Pestalozzi e Norman Allison Calkins, fundador da revista “Student”, dedicada à divulgação dos métodos educativos renovados, especialmente do método intuitivo e autor de “Primeiras lições de coisas - manual de ensino elementar para uso dos paes e professores”. Conferir obra de MONROE, Will S. **History of the Pestalozzian movement in the United States**. Nova York: G. W. Bardeen, 1907. Antes do Instituto Yverdon, na Suíça, Pestalozzi havia fundado alguns orfanatos: Neuuhof, em 1774, Stanz, em 1799, Bugdorf e Munchenbuschee, mas foi o de Yverdon que lhe deu prestígio internacional. Um de seus alunos mais brilhantes nesse instituto foi Hippolyte Léon Denizard Rivail, conhecido como Allan Kardec, o sistematizador do espiritismo. Conferir: ALCÁNTARA GARCÍA, Pedro de. **Educación Intuitiva: Lecciones de cosas y excursiones escolares**. 2.ed. Madrid: Librería de Perlado, Páez y Cia, 1902. p.17.

novecentos, possibilitando compreender como e por que determinados saberes e práticas escolares conseguiram conquistar o estatuto de verdade, adquirindo autoridade e legitimidade, contribuindo para forjar uma nova cultura escolar. Nessa perspectiva, o manual “Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores”, de autoria do professor norte-americano Norman Allison Calkins, indicado por Orestes Guimarães para ser utilizado pelos professores das escolas primárias e professorandos/as da Escola Normal Catarinense, como guia para o preparo das lições práticas, converte-se num dos elementos centrais na conformação da identidade/subjetividade dos/as professores/as formados/as nas primeiras décadas da Primeira República, contribuindo para incutir-lhes um corpo comum de categorias de pensamento e de ação, considerados necessários ao desempenho da missão de formar um “homem novo” que os republicanos lhes outorgaram.

7. CENTRO DE INVESTIGACIONES MANES

Para o estudo mais aprofundado do método de ensino intuitivo ou lições de coisas obtive da CAPES uma bolsa de estágio de doutoramento junto ao Centro de Investigaciones MANES / PROYECTO MANES ³⁴ - um dos mais renomados centros de investigação sobre manuais

³³ CHARTIER, Roger. **El mundo como representación**. Barcelona: Gedisa, 1992.

³⁴ O Proyecto MANES foi criado em 1992 por um grupo de professores/as do departamento de História da Educação e de Educação Comparada, da Universidade Nacional de Educação a Distância – UNED, com o objetivo de investigar a história dos manuais escolares publicados na Espanha durante os séculos XIX e XX. Foi inspirado no “Projeto Emmanuelle”, desenvolvido pelo Institut National de Recherche Pédagogique, de Paris, França. Os trabalhos de Alain Choppin, seu fundador, e de seus colegas, somados à experiência acumulada pelo Instituto Georg Ecker de Braunscheweing, na Alemanha, abriram o caminho para reconstruir a história do currículo a partir do estudo

escolares, com sede na Universidade Nacional de Educación a Distancia, em Madri, na Espanha, o qual tem como principal fim o fomento e a investigação sobre os manuais escolares produzidos na Espanha, Portugal e na América Latina no período correspondente a 1812-1990. Sob a competente orientação de seu idealizador, o professor doutor Federico Gómez Rodríguez de Castro, pude, então, desentranhar a inteligibilidade do método de ensino intuitivo e as nuances da sua transposição didática: as lições de coisas, as quais consolidaram, através do manuais escolares, tanto os dedicados aos professores como aos alunos, uma nova forma de conceber e praticar o ensino, o que, de certa forma, até hoje está presente nas escolas de primeiras letras.

sistemático dos manuais escolares. Apesar do Projeto MANES ter surgido por iniciativa de um grupo de professores/as da UNED, desde o seu início a ele somaram-se investigadores de outras universidades, tal como Agustín Escolano Benito, da Universidade de Valladolid, Antonio Viñao Frago, da Universidade de Murcia, Julio Ruiz Berrio, da Universidade Complutense, e pouco a pouco, o grupo foi recebendo adesão de pesquisadores/as de diversas universidades espanholas, europeias e ibero-americanas, o que lhe tem conferido um carácter inter-universitário, culminando com a criação do Centro de Investigaciones MANES, continuador da obra realizada pelo **Proyecto MANES**. O Centro de Investigaciones MANES tem como objetivos: a) elaborar um censo dos manuais escolares publicados no período indicado; b) recolher e analisar toda a legislação produzida acerca dos manuais escolares; c) realizar o estudo bibliométrico da produção editorial de manuais escolares; d) examinar as características pedagógicas, políticas e ideológicas destes manuais; e) estimular a realização e difusão de teses de doutorado sobre manuais escolares; f) completar a busca e localização de bibliotecas públicas e privadas e de centros de documentação com acervos de manuais escolares editados nos séculos XIX e XX; g) elaborar a história das diferentes editoras produtoras de manuais e a história das disciplinas escolares; h) fomentar os trabalhos de catalogação, localização e investigação de manuais escolares em Portugal e na América Latina; i) criar uma unidade de documentação bibliográfica sobre os manuais escolares. TIANA FERRER, Alejandro. **El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas**. Madrid: UNED, 2000. Fruto das ações desse Centro é o convênio firmado com a Universidade Federal do Paraná - UFPR, através do Curso de Doutorado em Educação, Cultura e Tecnologia, linha de pesquisa em “Saberes, Cultura e Práticas Escolares”, para o desenvolvimento do Projeto “Ensinar a Ensinar: identificação e análise de manuais destinados à formação de professores no Brasil”, o qual é coordenado pela professora doutora Maria Auxiliadora Schmidt, minha orientadora.

8. AS EX-ALUNAS DA ESCOLA NORMAL RENOVADA

Paralelamente a esse trabalho de busca e de análise das fontes primárias, busquei, seguindo diferentes caminhos/fios, encontrar mais algumas normalistas formadas no período da Primeira República. Tarefa difícil, pois as normalistas teriam hoje mais de 80 anos de idade. Por intermédio do Museu da Escola Catarinense tive a sorte de encontrar Dona Passinha, firme e forte aos 102 anos de idade, no Asilo de Velhinhos São Francisco, no Ribeirão da Ilha. Fui visitá-la inúmeras vezes e obtive depoimentos fundamentais para o meu trabalho. As irmãs Dona Ada e Dona Zilda foram indicadas por uma ex-aluna do Curso de Pedagogia. Dona Ione foi pinçada de uma lista de formandas da Escola Normal Catarinense, encontrada na pesquisa feita nos jornais, e Dona Glorinha foi a sugestão de um amigo historiador. Estas cinco mulheres têm como principal ponto em comum o fato de terem vivido em Florianópolis e frequentado a Escola Normal Catarinense no primeiro quartel do século XX. O fato de que apenas Dona Passinha e Dona Glorinha tivessem exercido a profissão de professora primária, aposentando-se neste ofício, fez com que eu optasse por privilegiar seus testemunhos, o que não impediu, todavia, o abandono completo dos depoimentos de Dona Ada, Dona Zilda e Dona Ione, normalistas formadas nos anos 1930, período do ocaso da reforma orestiana e, coincidentemente, a época da morte do reformador³⁵.

³⁵ Orestes de Oliveira Guimarães faleceu em Florianópolis, no dia 30 de dezembro de 1931, aos 61 anos de idade. Ainda em vida foi homenageado pelo governador Adolpho Konder com o nome de um grupo escolar, no município de São Bento do Sul, no vale do Itajaí, região de colonização alemã. O município de Joinville, onde ele iniciou seu trabalho, também homenageou-lhe com o nome de uma escola municipal e o Estado de São Paulo sua terra natal, com um grupo escolar, no Pari. Cacilda Guimarães, sua mulher, também é nome de uma escola estadual, no município de Vidal Ramos, na região do Vale do Itajaí. ROCCO, Salvador et al (orgs.) **Poliantéia Comemorativa: 1846-1946. Primeiro Centenário da Escola Normal de São Paulo**. São Paulo: Edição Especial da Escola Normal, 1948.

Entre bolos, pavês e chazinhos, estas cinco mulheres, de classe média, algumas de média alta, na faixa dos 85 a 102 anos de idade, receberam-me carinhosamente para lembrar o seu passado, compartilhando as lembranças que escolheram para perpetuar-se na história das suas vidas. Lembranças da escola normal, do grupo escolar, onde algumas delas exerceram a profissão de professora, lembranças de Florianópolis, da vida, enfim.

9. O MÉTODO DE ABORDAGEM

O principal sustentáculo do meu método de abordagem foi o cuidado e o respeito para com as professoras entrevistadas, tentando reduzir o máximo possível a violência simbólica que se pode exercer através da técnica da entrevista. Nesse sentido, seguindo à risca as indicações de Bourdieu, busquei pautar a relação de pesquisa, aqui entendida como relação social, numa atitude de “escuta ativa e metódica”, numa atitude de “disponibilidade acolhedora” em relação à pessoa das pesquisadas, à singularidade de suas histórias e, sobretudo, na aceitação de intervenções suas no sentido de alterar o que fora objetivado previamente, tal como a exigência de uma delas de desligar o gravador todas as vezes em que queria contar uma “peraltice” ou uma resistência às rígidas normas de conduta impostas, após a reforma curricular de 1911, pela Escola Normal Catarinense.

Depois da transcrição das entrevistas, momento em que o depoimento oral se converte em depoimento escrito ou, como diria Bourdieu, momento da “pragmática da escrita”,

processou-se o recorte/seleção dos excertos que compõem este texto, o qual foi regido pelo critério de revelarem sinais/manifestações das *estruturas estruturadas/estruturantes* do modelo de educação republicano. Para o trabalho de compreensão do que foi dito/escrito/reescrito desenrolamos os fios da teoria disposicionalista ou teoria do *habitus*, de Pierre Bourdieu. Convém ressaltar que não nos preocupou nessa seleção e análise o fato de os depoimentos serem verossímeis ou não, se as ex-normalistas realmente colocaram em prática o que afirmaram; interessou-nos sobremaneira o fato de terem sido lembrados, de terem se perpetuado na história de suas vidas, de estarem presentes em seu *habitus*, nos seus esquemas de pensamento, passados tantos anos, ainda norteando o seu modo de pensar o processo pedagógico. Interessou-nos, pois, o que ficou, aquilo que segundo Marilena Chauí é o que realmente significa. “Fica o que significa”!³⁶ Guiou-nos, ainda, o entendimento de que lembrar envolve muito mais do que reviver, é refazer. É “reflexão, compreensão do agora a partir do outrora: é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição.”³⁷

Em sua obra “Em busca do tempo perdido”, Proust certamente não descreveu uma vida tal como ela de fato foi, mas uma vida lembrada por quem a viveu. Como afirmou Jeanne Marie Gagnebin, no prefácio de “Obras Escolhidas”, de Walter Benjamin “Proust não reencontra o passado em si – que talvez fosse bastante insosso -, mas a presença do passado no presente que já está lá, prefigurado no passado, ou seja, uma semelhança profunda, mais forte do que o tempo que passa e se esvai sem que possamos segurá-lo”. Nesse sentido, concordamos com Benjamin que o importante para quem rememora “não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração,

³⁶ Marilena Chauí. Prefácio . In: BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p22.

³⁷ Idem, p.20

o trabalho de Penélope da reminiscência. Ou seria preferível falar do trabalho de Penélope do esquecimento?” A reminiscência, a recordação constitui-se, pois, na trama, e o esquecimento na urdidura. Assim, a exemplo de Penélope que tecia a mortalha de Laertes durante o dia e a desmanchava à noite³⁸, a “cada manhã, ao acordarmos (...) seguramos em nossas mãos apenas algumas franjas da tapeçaria da existência vivida, tal como o esquecimento a teceu para nós”³⁹.

10. A ESTRUTURA DO TEXTO

A estrutura do texto segue à risca a estética proustiana/benjaminiana: parto do presente, ou seja, dos depoimentos das ex-alunas da Escola Normal Catarinense, buscando neles a presença do passado para, desse modo, redimi-lo. Esta redenção do passado no presente, segundo Walter Benjamin, transforma a ambos, passado e presente: “Transforma o passado porque este assume uma forma nova, que poderia ter desaparecido no esquecimento; transforma o presente porque este se revela como sendo a realização possível dessa promessa anterior, que poderia ter se perdido para sempre, que ainda pode se perder se não a descobrirmos inscrita nas linhas do atual.”⁴⁰ A memória teria, assim, uma força salvadora, redentora, posto que o acontecimento lembrado é sem limites, constituindo-se numa chave para tudo o que veio antes e depois.

³⁸ BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. 7.ed. São Paulo, p.37. Segundo a mitologia grega, enquanto o marido de Penélope, Ulisses, combatia em Tróia, ela foi assediada por inúmeros pretendentes. Para mantê-los afastados, prometeu escolher um deles quando terminasse de tecer a mortalha de Laertes, pai de Ulisses. Para ganhar tempo ela tecia de dia e desfazia à noite. Fez isso por vinte anos, até o retorno do marido.

³⁹ BENJAMIN, Walter. Idem. p.37.

⁴⁰ BENJAMIN, Walter. Idem. p.16.

Partindo desse entendimento, no primeiro capítulo procuro apreender nos depoimentos de Dona Passinha e de Dona Glorinha o produto da interiorização das estruturas objetivas da nova prática pedagógica proposta pela reforma orestiana (1911-1925). Busco em suas falas sinais das estruturas estruturadas/ estruturantes que evidenciam a presença do novo *habitus* pedagógico que Orestes Guimarães pretendia instaurar na escola e no professorado primário catarinenses. O tema do segundo capítulo é o reformador: o “provecto”⁴¹ professor Orestes Guimarães e a sua hercúlea tarefa de semear o novo *habitus* pedagógico nas escolas públicas catarinenses. Um novo *habitus* capaz de engendrar uma nova civilidade, uma nova atitude diante do mundo: científica e prática, a qual seria assegurada pela inauguração de uma nova escola, com ensino secularizado e renovado, segundo os pressupostos do método de ensino intuitivo. Nesse capítulo, procuro, ainda, esboçar o cenário em que se deu a formação do nosso reformador – a Escola Normal de São Paulo - e também o cenário em que acontece a reforma da escola formadora de mestres/as, principal responsável pela produção do novo *habitus* pedagógico: a cidade de Florianópolis nos anos 1910 e 1920. “Florianópolis Republicana: a reivenção da cidade e da escola” retrata as transformações por que a cidade passou de modo a adquirir um *ethos* moderno e urbano, o qual, entre outros, tornaria possível a emergência de novas formas escolares e de um novo sistema de ensino, capaz de engendrar um novo sistema de pensamento.

No terceiro capítulo busco descrever o método de ensino intuitivo ou lições de coisas, considerado pelo reformador como a chave mestra para transformar o *habitus* pedagógico do professorado catarinense, de modo a contribuir para a produção de um novo homem, para uma nova era. As lições de coisas, assim como os manuais de lições de coisas, especialmente o de

⁴¹ Trata-se de uma expressão que estava na moda nas primeiras três décadas do século XX e a qual os catarinenses muito recorreram para referir-se à Orestes Guimarães. Significa muito sabedor, experimentado, competente. Novo Dicionário Aurélio.

Norman Allison Calkins, adotado como guia básico para a remodelação da escola brasileira e catarinense, em particular, são também tratados neste capítulo .

No quarto capítulo, abro a caixa-preta⁴² da escola normal reformada por Orestes Guimarães, de maneira a perscrutar o conjunto de normas que definiram os novos saberes e as novas práticas pedagógicas ali implantadas, a nova cultura escolar, a qual deveria contribuir para transformar o *habitus* pedagógico das/os professores/as e da escola primária catarinense, de modo a sintonizá-la com os interesses republicanos de formar o cidadão patriota, higienizado, prático, trabalhador, útil à pátria. “Reforma dos/as mestres/as pela reforma do método” investiga a presença do ideário educacional republicano - calcado nos princípios do cientificidade, nacionalidade, higienização - no novo currículo da escola formadora de mestres/as, como ele foi transformado em cultura escolar, como foi autorizado a participar dessa nova cultura, ou seja, de que forma ele foi “escolarizado”: quais foram os saberes incorporados ao novo currículo, as normas, condutas e comportamentos exigidos e quais as práticas selecionadas para a transmissão/incorporação desses saberes, comportamentos, normas e condutas.

⁴² Termo utilizado no sentido proposto pela Nova Sociologia da Educação/NSE, um movimento iniciado a partir da publicação do livro *Knowledge and Control*, de Michael Young, em 1971, na Inglaterra. Contrapondo-se as pesquisas realizadas na área do fracasso escolar pela antiga sociologia da educação, cujo principal enfoque restringia-se as variáveis de entrada e de saída das crianças da escola, deixando de lado o peso do currículo na produção das desigualdades escolares, a NSE volta-se para o interior da escola, para a sua caixa-preta, questionando o papel do currículo e por conseguinte do conhecimento escolar na produção do fracasso escolar. Sobre esta questão conferir SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade. uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.65-70.

CAPÍTULO I

O *HABITUS* FAZ A PROFESSORA

Pierre Bourdieu em sua obra “Esboço de uma teoria da prática” afirma que os indivíduos vestem o *habitus* como hábitos, tal qual o hábito faz o monge, isto é, “faz a pessoa social”, contribuindo para produzir práticas individuais e coletivas em conformidade com os esquemas previamente engendrados. No caso específico dos/as professores/as, poder-se-ia dizer que eles/as vestem o *habitus* pedagógico tal como hábitos e estes os/as “fazem” um tipo muito particular de professor/a. “Ser que se reduz a um ter, a um ter sido, ter feito ser, o *habitus* é o produto do trabalho de inculcação e de apropriação necessário para que as estruturas objetivas consigam reproduzir-se, sob a forma de disposições duráveis, em todos os indivíduos submetidos aos mesmos condicionamentos, colocados, portanto, nas mesmas condições de existência”⁴³. Nos depoimentos de Dona Passinha e de Dona Glorinha, antigas alunas da Escola Normal Catarinense, busco apreender o *habitus* que as fez um tipo de professora, as disposições duráveis – estruturas estruturadas predispostas a atuar como estruturas estruturantes, o princípio gerador e estruturador das suas práticas e das suas representações, o qual lhes instituiu o “direito de ser que é também um dever ser (ou um dever de ser)”⁴⁴.

⁴³ BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994. 78-79.

⁴⁴ BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas. O que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996. p.100.

1 - DONA PASSINHA

“Tudo na minha escola normal girava em torno do novo método, que era um jeito novo de ensinar as crianças, o melhor de todos, o mais moderno, o que tinha de melhor lá fora.”⁴⁵ Esta frase pronunciada por Maria dos Passos Oliveira Santos, normalista formada pela Escola Normal Catarinense no ano de 1919, é reveladora do “frisson” que deveria causar aos alunos e alunas da Escola Normal o contato com o chamado Método de Ensino Intuitivo ou Lições de Coisas, considerado o que havia de mais moderno na pedagogia, no final do século XIX e nos primeiros anos do século XX. Vivendo em Florianópolis, uma capital de Estado que, a despeito dos esforços remodeladores dos republicanos, teimava em exibir ares provincianos, deveria ser “o tom” frequentar uma escola cujo currículo, dizia-se, equiparava-se ao que era desenvolvido nas principais escolas dos Estados Unidos, “o mais adiantado nesta matéria”.

E, para completar este quadro de euforia em relação ao novo método de ensino, quadro facilmente constatado nos discursos dos políticos, educadores e cronistas coevos, havia a figura do mentor intelectual da reforma que implantou o método de ensino intuitivo ou lições de coisas nas escolas públicas catarinenses, o professor paulista Orestes de Oliveira Guimarães, especialmente contratado pelo governador Vidal José de Oliveira Ramos, na sua segunda gestão

⁴⁵ SANTOS, Maria dos Passos O. (Dona Passinha). Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 15 de maio de 2002.

(1910-1914), para “desenredar o ensino catarinense do emaranhado cipoal em que o haviam metido velhos e condenados cânones da desusada pedagogia”.⁴⁶

Fazia já algum tempo que os governantes vinham queixando-se do anacronismo dos métodos usados nas escolas públicas e do caos geral da instrução pública catarinense. Em 1899, o Secretário de Estado José Teixeira Raposo, em relatório apresentado ao Governador Felipe Schmidt, denunciava que as escolas viviam sob o mais arcaico dos regimes. Gustavo Richard, governador no período de 1906 a 1910, já tentara, sem muito sucesso, modernizar a instrução pública, sintonizando-a com o que era desenvolvido nos estados de Minas Gerais e de São Paulo, esse último alçado à vanguarda no campo educacional após a reforma empreendida por Caetano de Campos, no ano de 1891.⁴⁷ A interlocução com os reformadores paulistas possibilitou-lhe contratar, em comissão, o professor Orestes de Oliveira Guimarães, no período de 1907 a 1909, para a tarefa de organizar e dirigir o Colégio Municipal de Joinville⁴⁸, de modo a dar-lhe “feição

⁴⁶ RAMOS, Vidal J. de O. Synopse apresentada pelo Coronel Vidal José de Oliveira Ramos ao Exmo. Sr. Major João de Guimarães Ponho, Presidente do Congresso Representativo do Estado, ao passar-lhe o cargo, em 20 de junho de 1914. p.28.

⁴⁷ O Estado de São Paulo, com a sua Reforma da Instrução Pública, empreendida em 1891, passou a ser considerado como “a melhor escola dos grandes empreendimentos e das maiores transformações que a civilização tem operado em terras brasileiras” (RAMOS, op. cit., p.136), convertendo-se, portanto, em referência para todo o país. A reforma paulista privilegiou os métodos considerados como os “mais modernos e aperfeiçoados” dos EUA, os quais já vinham sendo desenvolvidos pela “Escola Americana”, fundada em 1871, no Estado São Paulo, considerada uma escola- padrão pela forma como encarava o aluno e sua relação com o conhecimento, baseada no método de ensino intuitivo.

⁴⁸ Quando iniciou o seu trabalho de reestruturação do Colégio de Joinville, em 1907, Orestes Guimarães deparou-se com o seguinte quadro: De um total de 345 alunos matriculados, apenas 125 conheciam a língua portuguesa. Estas crianças eram divididas em seis classes mistas, cinco delas freqüentadas por filhos de alemães e apenas uma classe mista freqüentada por filhos de brasileiros. Para os “alemãezinhos” era ministrado, por professores alemães, um currículo alemão, na língua alemã e, para os “brasileirinhos,” professor nacional e currículo nacional. Para cumprir a missão para a qual fora contratado, qual seja a de “fundar um estabelecimento de instrução primária integral, em língua do país”, Orestes Guimarães (1909, p.2) valeu-se de sua experiência como diretor de grupos escolares em São Paulo, cujo ensino e organização eram alicerçados nos pressupostos do método de ensino intuitivo ou lições de coisas. Sua reforma pode ser sintetizada em 13 pontos, a saber: 1) reunião na mesma classe de “alemães” e “brasileiros”, conforme o nível de adiantamento de cada um; 2) unificação dos programas, tendo em vista a capacidade intelectual das crianças; 3) difusão de livros e de material escolar nacionais; 4) ênfase no ensino da língua portuguesa – pré-requisito para o desenvolvimento das demais disciplinas; 5) ênfase na educação moral e cívica das crianças, de modo

inteiramente moderna”, nos “moldes americanos.”⁴⁹ Face à boa repercussão que o seu trabalho teve, o governador Vidal Ramos o contratou em 1910 como Inspetor Geral da Instrução Pública, cargo especialmente criado para que ele pudesse modernizar a instrução pública catarinense, inaugurando novas formas de escolarização⁵⁰. Esta contratação fez de Santa Catarina “o

a desenvolver o amor à pátria brasileira, a nacionalidade; 6) adoção do livro de leitura em substituição aos compêndios por disciplina; 7) inclusão das ciências naturais e experimentais no currículo escolar; 8) inclusão de canto, ginástica e desenho; 9) introdução da prática de lições de coisas; 10) inclusão das festas cívicas no currículo escolar; 11) ênfase no ensino lento, variado e recapitulativo; 12) sistema de avaliação centrado em exames finais públicos, de modo a dar visibilidade à escola, e 13) separação das classes por sexo, de modo evitar o que Orestes Guimarães chamava de “promiscuidade dos sexos”. Com essa reforma, nos moldes paulistas, o Colégio Municipal de Joinville converteu-se no primeiro grupo escolar catarinense.

⁴⁹ De acordo com o próprio Orestes Guimarães, a Inspetoria Geral do Ensino e Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, em resposta à solicitação do governador catarinense Gustavo Richard, “apontou dois nomes como os mais idôneos para desempenhar a importante comissão: Fernando Martins Bonilha, em primeiro lugar, que não aceitou, e o meu, em segundo”. GUIMARÃES, Orestes. O ensino de trabalhos manuais nas escolas primárias e complementares. In: SCHMIDT, M. A. et al (orgs.) **I Conferência Nacional de Educação – Curitiba**. Brasília: SEDIAE/INEP/IPARDES, 1927, p. A indicação de ambos certamente estava relacionada ao fato de enquadrarem-se ao modelo de reformador exigido pela República, qual seja: partilhar dos ideais republicanos e da causa nacionalista, ser adepto das novas teorias do ensino e, evidentemente, ter boas relações pessoais, ou seja, ser um homem da confiança política, intelectual e pessoal dos republicanos que dirigiam a educação no país. HILSDORF, M.L.S. In: SOUSA, Cynthia P. (org.) **História da Educação: Processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p. 97-98. Orestes Guimarães enquadrava-se em todos esses quesitos e quanto ao último era imbatível: havia sido aluno de Caetano de Campos - o reformador paulista e colega de Oscar Thompson e João Lourenço Rodrigues, os quais na época da sua primeira e também da segunda indicação eram diretores da Escola Normal da Praça, Inspetor Geral da Instrução Pública de São Paulo (Rodrigues) e Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo (Thompson). Sua chegada a Joinville foi acompanhada de grande expectativa, como pode ser constatado na nota publicada pelo jornal “Comércio de Joinville”, em 15/12/1906: “Chegou nesta cidade no dia 09 e acha-se hospedado no Hotel Muller, o sr. Professor Orestes Guimarães, contratado pelo Governo do Estado para inaugurar e dirigir o Colégio de Joinville, a instalar-se no dia 2 de janeiro próximo. O sr. Orestes Guimarães é um dos mais distintos educadores do adiantado Estado de São Paulo, cujo governo o cedeu ao de Santa Catarina, para realizar entre nós o ensino pelo método americano, que naquele Estado tem feito na instrução primária admiráveis avanços, não só no que concerne ao desenvolvimento intelectual das crianças, como no que diz respeito ao seu desenvolvimento físico, disciplina e aplicação à escola. O sr. Orestes Guimarães propôs a reforma de todo o mobiliário da nossa primeira escola pública, em que o Colégio tem de funcionar e pretende introduzir desde já os melhoramentos de que a casa precisa para o fim a que é destinada. Reuniu no dia 13 os professores e adjuntos da escola e expôs-lhes o sistema de ensino que todos terão de seguir sob sua direção. Fazendo votos pelo mais completo êxito de tua missão, cumprimentamos o ilustre professor recém-chegado”.

⁵⁰ No contrato assinado por Orestes Guimarães com o Governo do Estado de Santa Catarina no ano de 1910 consta que a sua tarefa seria a de: “1) Apresentar regulamentos, regimentos, programas e horários para o aparelhamento escolar existente e a criar-se, a saber: a) Reforma da Escola Normal; b) Reforma das Escolas Isoladas; c) Criação das Escolas Reunidas; d) Criação dos Grupos Escolares; e) Criação das Escolas Complementares; f) Criação da Inspeção Escolar. 2) Instalar, organizar e dirigir, *in loco*, a vista dos professores do Estado, os novos tipos de escolas, introduzindo os novos métodos didáticos a serem adotados; 3) Inspeccionar as escolas reorganizadas e organizadas, acompanhado dos primeiros inspetores estaduais nomeados, instruindo-os”. Secção do Contencioso do Thesouro do Estado, Livro 6º, Folha 184. In: GUIMARÃES, Orestes. **Cargos e Comissões exercidos pelo professor Orestes Guimarães, de 1890 a 1925**. Florianópolis: Livraria Moderna, 1925. P.18-19.

primeiro Estado que, inteligentemente aproveitou o preparo técnico paulista”, e de Orestes Guimarães “o primeiro professor paulistano que saiu, como o homem da parábola, a semear o que tantas aflições custara a Miss Browne, Cesário Motta, Caetano e Bernardino de Campos”⁵¹, principais artífices da reforma paulista, inaugurando o que ficou conhecido como o “bandeirismo paulista do ensino”⁵².

“Competentíssimo!” Essa a expressão utilizada por Dona Passinha para definir o reformador, ou melhor, para expressar o seu domínio em relação aos novos saberes e às novas práticas pedagógicas, sustentadas por uma novidade metodológica: o método de ensino intuitivo ou lições de coisas, passaporte para ajustar a escola e, por via de consequência, a sociedade catarinense aos tempos da modernidade e do progresso.

Dona Passinha não cursara o grupo escolar, forma escolar só implantada em Santa Catarina, a partir da reforma orestiana. Fez seus primeiros anos escolares numa Escola Isolada, próxima à sua casa, entre os anos de 1909 a 1911. Sua professora, Maria Paulina Valente, conhecida como Dona Lica, era normalista formada na primeira turma da Escola Normal Catarinense. Mais tarde, Dona Lica Valente seria sua professora de trabalhos manuais na Escola Normal. O quadro esboçado por Dona Passinha sobre a sua escola de primeiras letras expressa,

⁵¹ ANDRADA, Laércio C. de. De Pé, Senhores Conferencistas! À conferência Estadual de Ensino Primário, no seu encerramento. As aflições a que o autor se refere dizem respeito à grande dificuldade enfrentada pelos idealizadores da Reforma da Instrução Pública, especialmente em relação às mudanças efetuadas na Escola Normal pela professora americana Miss Márcia Browne, as quais acarretaram o abandono do curso por muitos alunos e alunas. Foi preciso que o Secretário do Interior da época, Cesário Motta, fosse de casa em casa tentar convencer os pais dos/as alunos/as - mestres/as acerca da “eficácia da nova sistemática pedagógica” - cujo carro-chefe era a adoção do “revolucionário” método de ensino intuitivo ou lições de coisas – para que a situação fosse normalizada.

⁵² Expressão cunhada pelo professor paulista Antônio de Almeida Júnior : “O bandeirismo no ensino constitui também uma fase da história paulista e é, sem dúvida alguma, reflexão da escola normal. Ali forjaram-se as primeiras armas didáticas e dela saíram os primeiros combatentes (...) justo e natural, pois, virem os governos de outros Estados solicitar, como no tempo das bandeiras, o contingente paulista para a cruzada da instrução”. ALMEIDA JÚNIOR, A . “Bandeirismo”. In: **Poliantéia. Comemoração do Primeiro Centenário da Escola Normal de São Paulo: 1846-1946**. São Paulo: Edição Especial da Escola Normal, 1946. p.32.

com muita clareza, a grande mudança levada a cabo por Orestes Guimarães a partir de 1911: a escola funcionava num cômodo da casa de Dona Lica, não havia carteiras individuais mas compridos bancos sem encosto, onde as crianças ficavam sentadas, lado a lado, horas a fio. Todas juntas, independente de idade ou sexo. Eram alfabetizadas pela “carta do ABC”, método bê-a-bá ou da silabação, precisavam decorar textos imensos, retirados dos compêndios e, quando não conseguiam ou “saíam da linha” por qualquer outro motivo, eram surpreendidas com a prática do bolo, castigo por meio da palmatória.

Pouquíssimo tempo depois de cursá-la, ao ingressar na escola normal, aos 14 anos de idade, Maria dos Passos iria deparar-se com a imagem de uma outra escola primária: belos prédios, construídos segundo os modernos preceitos médico-higienistas, carteiras individuais de tipo *chandlers*, importadas dos Estados Unidos, alfabetização segundo o método analítico ou da palavração, crianças divididas em classes conforme a faixa etária, o sexo e o nível de desenvolvimento mental, ensino simultâneo, laboratórios, museus escolares, materiais didáticos, ginástica ao ar livre, livros ilustrados, excursões pedagógicas, festas cívicas e, ao invés da memorização, a necessidade imperiosa da compreensão pela criança. Para isso, o/a professor/a precisaria levá-la a observar, experimentar, de modo a construir as suas próprias noções acerca das coisas. Quanta mudança em menos de cinco anos! E o caminho para operacionalizá-la passava, obrigatoriamente, pelo método de ensino intuitivo ou lições de coisas.

Esta transformação da escola primária foi celebrizada por Viriato Correa em sua obra “Cazuza: memórias de um menino de escola”, que retrata, com grande realismo, as amarguras de um menino ao frequentar uma escolinha no interior do Maranhão, “de alunos tristes, palmatória e professor carrancudo” e o seu encantamento quando é transferido para uma luminosa escola de vila, cujas “paredes por si só, faziam as delícias da pequenada, com uma infinidade de quadros,

bandeiras, mapas, fotografias, figuras recortadas de revistas, retratos de grandes homens, coleções de insetos, vistas de cidades, cantos e cantinhos do Brasil e do Mundo” e, para sua alegria maior: uma professora terna e afetuosa, para quem “ensinar meninos constituía o prazer de sua vida”⁵³.

Quando questionada sobre o que seria esse novo método de ensino, que fizera o menino Cazuza apaixonar-se pela escola, Dona Passinha diz: “Era tudo isso, toda essa mudança, ora” e lembra que, pelo fato do método ser considerado muito difícil, a Escola Normal Catarinense adotara um “manual simplificado”, que ensinava os/as futuros/as mestres/as a dar aulas, segundo os pressupostos modernos. “ Ali tudo estava explicadinho, passo a passo, era só seguir”⁵⁴. Ela, certamente, referia-se ao manual de lições de coisas de autoria do professor norte-americano Norman Allison Calkins, adotado pela Escola Normal, por sugestão de Orestes Guimarães. E, quando estimulada a falar sobre a sua prática como professora primária, iniciada logo após a formatura, aos 17 anos de idade, numa escola primária masculina, na região de Ganchos, município de Biguaçu, revela o quanto os pressupostos do novo método de ensino estiveram presentes no seu dia-a-dia, norteando o seu trabalho.

As três entrevistas que concedeu, nos anos de 1999, 2002 e 2004⁵⁵, revelam - mesmo tendo passado quase nove décadas da sua formatura - que grande parte do que pôs em prática como professora primária, mesmo aquilo que ela, orgulhosamente, confessa ter sido criação sua,

⁵³ CORREA, V. **Cazuza**. 21ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970. p.77.

⁵⁴ SANTOS, Maria dos Passos O. (Dona Passinha) Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 15 de maio de 2002.

⁵⁵ Maria dos Passos Oliveira Santos, Dona Passinha, faleceu em 19 de julho de 2004, três meses após a última entrevista a mim concedida.

teve como princípio unificador e gerador os pressupostos do método de ensino intuitivo ou lições de coisas:

(...) quantos métodos eu utilizei por minha conta, para escreverem, para fazerem a escrita. Tudo a minha linguagem, o meu método. Olha uma coisa. Vocês estão vendo o caderno. Aqui tem linha, o papel tem linhas. Então eu dizia uma coisa: as julietas não podem voar. Têm que ficar sentadinhas na linha. E, assim, nessa linguagem, que era acessível a qualquer criança, por mais analfabeta que fosse, porque analfabeta também ninguém pode ser, mas era analfabeta, e assim eles aprendiam, se existia uma eu dizia: ah, está voando. Esta eu não quero. Esta aqui fica sem efeito, tem que fazer novamente. E levei, levei a cambada para frente.⁵⁶

Essa sua “invenção”, pensada, provavelmente, para desenvolver a caligrafia⁵⁷, questão muito valorizada na época, está diretamente relacionada aos princípios intuitivos que Orestes Guimarães desejava ver incorporados à prática dos/as modernos/as professores/as, apesar de Dona Passinha parecer não relacioná-la. Para Bourdieu, “o *habitus* é a mediação universalizante que faz com que as práticas sem razão explícita e sem intenção significante de um agente singular sejam, no entanto, ‘sensatas’, ‘razoáveis’ e objetivamente orquestradas. A parte das práticas que permanece obscura aos olhos de seus próprios produtores é o aspecto pelo qual elas são objetivamente ajustadas às outras práticas e às estruturas; o próprio produto desse ajustamento está no princípio da produção dessas estruturas”⁵⁸.

Quando afirma que, no lugar da antiga lousa que a sua professora primária utilizava, ela usava o quadro-negro, “moderno”, “de ponta a ponta da parede”, onde desenhava as palavras

⁵⁶ SANTOS, Maria dos Passos O. (Dona Passinha) Entrevista concedida a Ana Maria de Brito Gouvêa em 29 de julho de 1999.

⁵⁷ A caligrafia, sob a égide do novo método, passou a ser uma disciplina ministrada desde o primeiro ano escolar, cujo objetivo era acompanhar as lições de leitura. A criança deveria ser estimulada, primeiramente, a copiar os caracteres alfabéticos do quadro-negro e, posteriormente, as palavras do livro de leitura.

apresentadas às crianças para que melhor aprendessem, vale-se dos princípios do novo método, mesmo sem nomeá-lo:

Se a palavra era uva eu desenhava um cacho de uva, bem malfeito, porque não sabia desenhar; quando precisava de um desenho mais trabalhado, chamava uma professora da escola, que desenhava bem, mas também apresentava gravuras para as crianças, tinha que ser, senão não iam entender”. “No quadro-negro ensinávamos tudo: leitura, geografia, aritmética, tudo, perguntávamos e as crianças iam respondendo e eu escrevendo, ficava tudo registrado, eu caprichava na letra, depois copiavam, era muito bom⁵⁹.”

Nesse seu relato, encontra-se uma tradução contundente das lições de coisas, uma transposição didática do método de ensino intuitivo, consubstanciada nos chamados manuais de lições de coisas, muito utilizados nas escolas normais e escolas primárias de todo o Brasil a partir do final do século XIX até a primeira metade do século XX. Esses manuais, organizados na forma de perguntas e de respostas, chamados “colóquios instrutivos”, eram tidos como guias para orientar a implantação do método de ensino intuitivo pelos professores/as da escola elementar.

O especial cuidado que o reformador teve ao selecionar os livros a serem adotados pela Escola Normal e pelas diferentes formas de escolarização que implantou no Estado pode ser constatado no “Parecer sobre a adoção de obras didáticas”, um minucioso estudo que elaborou para o governador do Estado, em 1911. Orientando-se pela máxima alemã “ponde na escola o

⁵⁸ BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (org.) **Pierre Bourdieu**. 2.ed. São Paulo Ática, 1994. p.73.

⁵⁹ SANTOS, Maria dos Passos O. (Dona Passinha). Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras, em 10 de abril de 2004.

que desejais que exista no Estado⁶⁰”, Orestes Guimarães escolheu para compor as bibliotecas que sugeriu fossem adquiridas pelo governo do Estado para as escolas públicas catarinenses, obras de cunho intuitivo, científico e, sobretudo, obras de conteúdo cívico-patriótico, as quais objetivavam desenvolver o amor e o orgulho à pátria brasileira, requisitos considerados por ele como indispensáveis para a formação da consciência nacional.⁶¹ Eis seu testemunho:

Por que livros de leitura que ensinem a criança, como se faz lã; que lhes diga como se aquece as casas; que lhes ensinem os brinquedos com bolas de neve; que lhes instrua do emprego de materiais que não temos; que lhes descreva tradições que não possuímos; que lhes narrem em historietas cheias de saudades do canto do rouxinol, do cuco, da cotovia e as belezas de céus, mares, rios e florestas que jamais viram? Não é mais justo, mais natural, mais prático, mais útil sob todos os pontos de vista, que lhes déssemos um livro que lhes diga – onde se encontra e como deve ser plantado, colhido e preparado o café para a exportação? Como uma dona de casa pode oferecer ao visitante um café perfumoso e agradável? Não é mais útil que se lhes dêem noções iguais a respeito do mate, da borracha, do açúcar, do algodão, do cacau, da indústria pecuária; não é mais prático que se lhes ensine como deve ser fabricar, segundo os nossos climas, a manteiga e o queijo? Que se lhes incuta na alma em narrações comoventes os episódios das páginas da nossa história? Como deve ser construída uma casa aqui no Brasil, e porquê? Que lhes disséssemos alguma coisa do saudoso canto do sabiá, da gaturamo, do pintassilgo? Quantas historietas desta terra! Enfim, um livro de leitura só deve ter páginas de nossos prosadores, de nossos poetas, de nossos navegantes, que descrevam a nossa terra, o que temos, o que somos, o que seremos.... E se perguntarem-me como teremos noções do estrangeiro, direi, isto é para mais tarde, como se faz em todos os países.⁶²

⁶⁰ GUIMARÃES, Orestes. Parecer sobre a adoção de obras didacticas apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal Jose de Oliveira Ramos. D.D. Governador do Estado de Santa Catarina, pelo professor contractado Orestes de Oliveira Guimarães. Florianópolis: Gabinete da Typographia D’O Dia, 1911. p.3.

⁶¹ Dentre essas obras destaque-se “Leituras Nacionais”, de J. Pinto e Silva; “Cousas Brasileiras”, de Romão Puiggari; “Amiguinho do Nhonhô”, de Menezes Vieira; “Por que me ufano do meu país”, de Affonso Celso Junior; “Livro de Composições”, de Olavo Bilac e Manoel Bonfim; “Vida Infantil”, do Dr. Mario Bulcão; “Leituras Escolares Brasileiras”, de Adolpho Coelho; “Leituras Moraes”, de Arnaldo Barreto; “Leituras Práticas”, de João Kopcke; “Contos Infantis”, de Julia de Almeida Lopes; “Noções de Vida Pratica”, de Felix Ferreira; “Sentimento”, de Thomaz Brandão; “Musas das Escolas”, de Xavier Pinheiro; “Historietas”, de J.Pinto e Silva, além de muitas outras. Parecer sobre a Adopção de Obras Didacticas, anexos 1 e 2.

⁶² GUIMARÃES, O. Relatório apresentado ao Exmo.Sr. Superintendente Municipal de Joinville, em 20 de abril de 1909. p.24-25.

A predominância na escola primária catarinense de obras didáticas voltadas para outros povos e culturas e, mais do que isso, a prática que os imigrantes europeus tinham de manter escolas⁶³ em que o ensino era ministrado na língua de seus países de origem feria radicalmente. Segundo a sua percepção, os propósitos republicanos de através da educação escolar promover a civilização, a moralização e a virilização do povo, condição *sine qua non* para a conservação da ordem, pré-requisito para o progresso desejado. Para os republicanos a escola primária deveria exaltar o homem e as coisas brasileiras, “a nossa terra, o que temos, o que somos, o que seremos”⁶⁴, de modo a “abrasileirar o brasileiro”, republicanizá-lo. Assim, tanto a cartilha analítica, adotada no primeiro ano do grupo escolar, como os livros de leitura, os únicos que passaram a ser admitidos na escola primária republicana, precisavam ser de autores nacionais e tratar de “coisas nacionais”, uma vez que deveriam contribuir para proporcionar a um só tempo o conhecimento da língua vernácula, da geografia e da história pátrias e da Educação Moral e Cívica. A substituição dos compêndios por disciplina por um único livro, o de leitura, seguia o princípio intuitivo-pestalozziano de “pouco livro e muita reflexão”, do qual Orestes Guimarães era um ferrenho defensor: “O livro de leitura é o livro dos livros no ensino primário”⁶⁵, pois com ele “o professor faz a leitura propriamente, a linguagem, a história, a geografia, a educação

⁶³ Estas escolas eram mantidas com a contribuição da comunidade, dos países estrangeiros e do próprio município. Sobre a proposta orestiana de nacionalização do ensino conferir seus artigos, incluídos na bibliografia, e também a obra de Neide Almeida Fiori, já citada, p.85 –142.

⁶⁴ GUIMARÃES, Orestes. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Superintendente Municipal de Joinville, pelo director em comissão Orestes de Oliveira Guimarães. Joinville, em 20 de abril de 1909. p.25.

⁶⁵ GUIMARÃES, O. Parecer sobre a adopção de Obras Didacticas apresentado ao exmo. Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos, D.D. Governador do Estado de Santa Catarina, pelo professor contratado Orestes de Oliveira Guimarães. Florianópolis: gabinete da Typographia D’O Dia, 1911. p.2.

cívica e pode dar amplas noções de coisas.”⁶⁶ Dona Passinha lembra que utilizava no primeiro ano escolar a cartilha analítica, como se pode ver na Figura 1, indicada por Orestes Guimarães para uso nos grupos escolares e nas escolas isoladas.⁶⁷

"era uma belezinha, nem chegava o mês de julho e as minhas crianças já estavam lendo, não como um papagaio, mas compreendendo o que liam. Depois começávamos com o livro de leitura, não lembro o nome⁶⁸, cada ano do grupo tinha um livro”. “O livro de leitura trazia textos pequenos, muito bonitinhos; os primeiros, do primeiro ano, eram bem simplesinhos, com muitas gravuras, depois iam ficando mais complicadinhos, seguindo o entendimento das crianças, mas mesmo os mais evoluídos não cansavam os pequenos. Eram escritos por gente especializada que entendia dessas coisas. Tem que ser assim, a escola não pode ser enfadonha. Como se aprendia nesses livrinhos!”⁶⁹.

⁶⁶ ----- Idem. p.3. O ensino da leitura, que até meados do século XIX havia sido feito a partir de abecedários manuscritos, documentos antigos, papéis de cartório ou cartas particulares, foi incrementado com a publicação, em 1866, dos livros de leitura de autoria de Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, obras com linguagem rebuscada, mesclando textos de caráter cívico, científico e católico, o que na opinião de Graciliano Ramos tornava o Barão de Macaúbas “perverso com os leitores”, levando-os a “confundir a ciência com o enigma apresentado no catecismo”. RAMOS, Graciliano. **Infância**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1969. p.139.

⁶⁷ De acordo com o já citado parecer sobre a adoção de obras didáticas, de autoria de Orestes Guimarães, foi indicado para uso no primeiro ano dos grupos escolares e das escolas isoladas catarinenses a “Cartilha Analítica”, de autoria do professor paulista Arnaldo de Oliveira Barreto. Organizada segundo os princípios do método da palavrção, esta cartilha, lançada pela editora Francisco Alves, iniciava suas lições, segundo MORTATTI (2000, p.94-95), “com uma historieta, formada por sentenças numeradas com letras manuscritas sempre precedidas por estampas (...) e, “ao longo delas, vão sendo introduzidas as letras de imprensa e tipos redondos e lisos, e ‘pensamentos de outrem’, por meio de diálogos, poemas, adivinhas e contos que se subdividem em capítulos”. Sobre o método da palavrção, conferir estudo de MORTATTI, Maria do Rosário L. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo: 1876-1994)**. São Paulo: UNESP/CONEP, 2000.

⁶⁸ Os livros de leitura adotados para uso nas escolas isoladas e grupos escolares a partir da reforma de 1911 foram os da série graduada de autoria do professor paulista Francisco Viana: Leitura Preparatória, Primeiro, Segundo e Terceiro livro, cada um correspondente a uma série do grupo escolar.

⁶⁹ SANTOS, Maria dos Passos de O. (Dona Passinha) Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 10 de abril de 2004.

Figura 1 - Cartilha Analítica



Fonte: Centro de Referência em Educação Mario Covas/SP

Para trabalhar com o livro de leitura a professora, segundo Dona Passinha, "precisava ter conteúdo, tinha que ser bem preparada, porque precisava explicar as coisas, ir mais longe, mas tínhamos os compêndios para ajudar, de história, de geografia, eram livros ótimos, os melhores. Tinha que saber um pouco de tudo, né?⁷⁰. Os compêndios a que Dona Passinha se refere substituíram os livros até

então utilizados pelos/as alunos/as, tornando-se auxiliares do/a mestre/a no preparo das aulas de aritmética, geografia, história, geografia, ciências físicas e naturais, música, ginástica, trabalhos manuais, etc., e, dada a importância que lhes foi concedida para a boa “aplicação” do método ensino intuitivo, passaram a ser publicados em profusão pelas editoras brasileiras no início do século XX⁷¹. Ainda, segundo Dona Passinha, como suporte “para as aulas de história e de geografia tínhamos a ajuda dos quadros com as gravuras, que bonitos que eram, as crianças apreciavam as gravuras, a gente explicava direitinho, elas aprendiam, não precisavam decorar. Pena que eram poucos quadros, ficavam na secretaria para que todas as professoras pudessem usá-los. Um material de primeira”⁷². Dona Passinha refere-se aos quadros murais para o ensino intuitivo impressos pelo método da cromolitografia⁷³, tal como pode ser constatado nas figuras 2 e 3.

⁷⁰ SANTOS, Maria dos Passos de O. (Dona Passinha) Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 10 de abril de 2004.

⁷¹ A necessidade de livros de leitura e de cartilhas nacionais para uso dos/as alunos/as e de compêndios para os/as professores/as da escola primária republicana impulsionou o mercado editorial brasileiro no início do século XX, concorrendo para a profissionalização do escritor didático. Além da tradicional editora carioca “Francisco Alves, presente no mercado desde os tempos do Império, a Cia. Editora Melhoramentos e a Monteiro Lobato & Cia., ambas fundadas em São Paulo, nos anos 1910, elegerem os livros didáticos e os de literatura infantil como o carro-chefe de seus negócios, cujo principal cliente era o Estado.

⁷² Idem, ibidem.

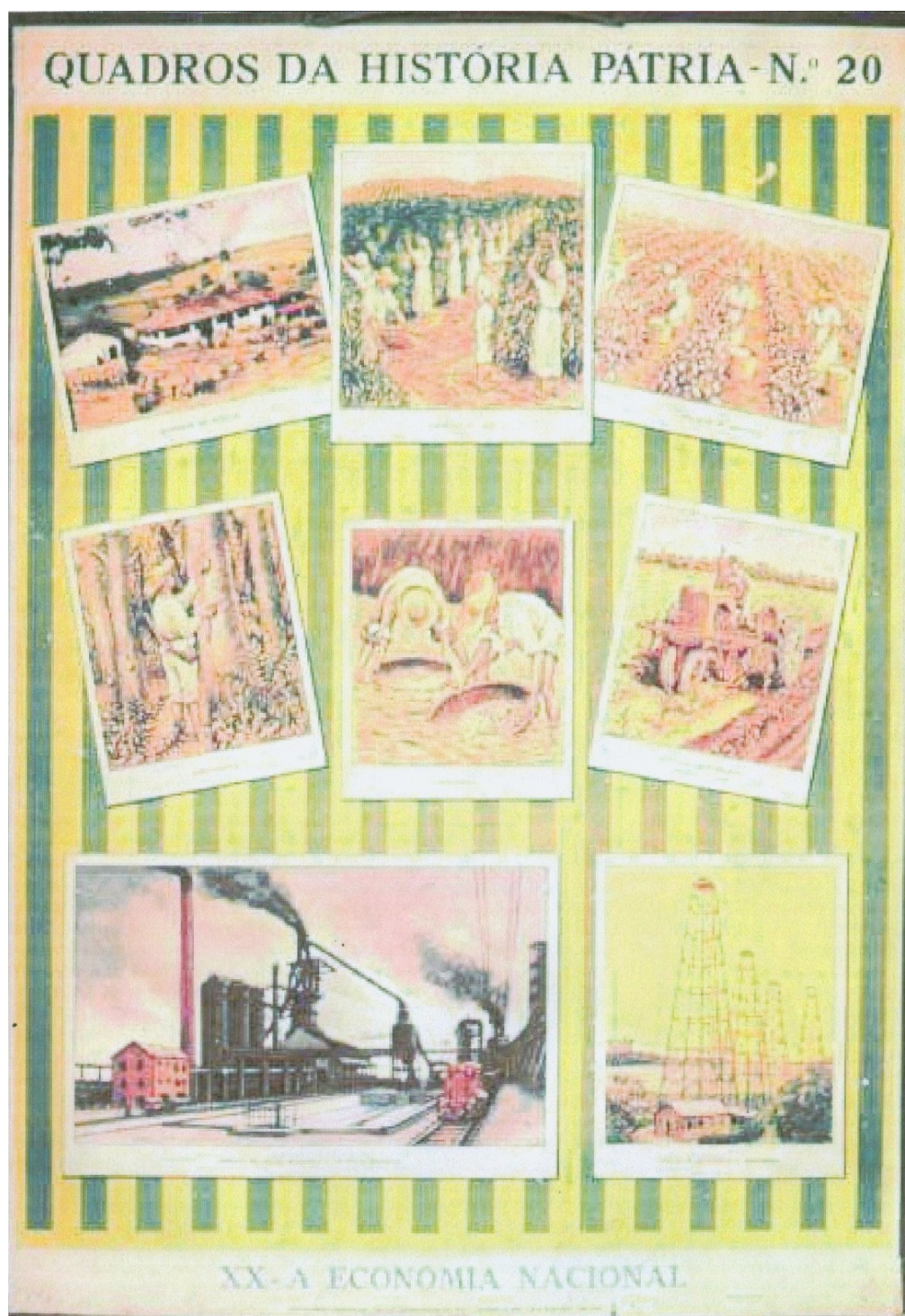
⁷³ A cromolitografia tornou-se popular no Brasil nos anos 1880. Trata-se de litografia colorida resultante da impressão das pedras de calcário em que as diversas partes do motivo foram separadamente gravadas. Cada cor correspondia a uma pedra litográfica (calcário), que era impressa separando-se no papel uma única vez, o que exigia muita precisão para que a transferência da imagem ficasse no lugar certo. Alguns cartazes murais de ensino intuitivo chegavam a usar vinte cores diferentes. Centro de Referência em Educação Mário Covas.

Figura 2 – Quadro para o ensino intuitivo nº1



Fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas/São Paulo

Figura 3 - Quadros para o ensino intuitivo nº2



Fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas/São Paulo

Cada grupo escolar catarinense possuía apenas uma coleção composta de diversos quadros, com instruções de uso para os professores, para serem utilizados nas aulas de história, geografia, ciências naturais e também para o ensino da composição. A escassez de materiais didáticos certamente dificultava a prática do ensino intuitivo, ancorada na “pedagogia do olhar”, mas, pelo que se pode deduzir dos depoimentos de Dona Passinha, não conseguiu fazer com que ela descreditasse das suas miraculosas promessas, como aconteceu com Bouvard e Pécuchet, os atrapalhados personagens de Flaubert⁷⁴, na sua infrutífera experiência com a prática das lições de coisas.

Pelo que se pode apreender do seu depoimento anterior, os princípios intuitivos da “arte de ensinar” eram seguidos à risca pelos autores dos livros de leitura, tal como a série graduada de autoria de Francisco Vianna, adotada nos grupos escolares e nas escolas isoladas catarinenses após a reforma orestiana: lições curtas, avançando em complexidade conforme o nível de desenvolvimento mental dos/as alunos/as, e sobretudo, abundância de imagens; de modo a possibilitar o *intuire, intuitus*. Orestes Guimarães centrara fogo contra a prática da memorização, do verbalismo e do “hábito prejudicialíssimo de ler sem compreender”⁷⁵, por considerá-los os principais inimigos da pedagogia moderna, e chegou inclusive a proibir, através do artigo 60 do Decreto 795, de 02 de maio de 1914, os alunos de “decorarem compêndios ou mesmo apontamentos fornecidos ou ditados pelos professores”.

⁷⁴ Considerado um dos textos mais perfeitos da literatura de todos os tempos, “Bouvard e Pécuchet”, de Flaubert, constitui-se numa sátira em torno dos ideais de dois personagens que em busca de um saber que ampliasse os horizontes de sua existência tornam-se estudiosos das mais diferentes áreas do conhecimento, inclusive da pedagogia. E foi entusiasmados com os “processos modernos de educação”, em vigor na França no final do século XIX, que os dois amigos decidem educar duas crianças, Victor e Victorine, praticando lições de coisas. Vale a pena conferir as hilárias lições planejadas e postas em prática por ambos em: FLAUBERT, G. **Bouvard e Pécuchet**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

Como parecia estar distante a escola em que Dona Passinha cursara as primeiras letras, escola em que ao mestre interessava tão-somente “lição de cor e compostura na aula”⁷⁶. Em seu depoimento a ex-normalista expressa com muita clareza o que, a partir da reforma de 1911, passou a ser exigido do mestre-escola: “Não era só ensinar a ler e a escrever, era muito mais do que isso. A gente ensinava tudo. Na aula de higiene, porque tinha aula de higiene, isso era muito importante, eu olhava um por um, as orelhas, o pescoço, a cabeça, as unhas, o nariz, se tava sujo eu lavava e dizia: hoje eu lavo, amanhã é a mamãe. A higiene é muito importante, tinha crianças muito pobres, muitos delas não tinham higiene em casa. Eu ensinava, eles aprendiam”⁷⁷. Mais do que instruir, Dona Passinha educava os seus alunos e, por via de consequência, os seus pais, segundo os novos padrões de sociabilidade. Ensinando, fiscalizando e obrigando o cumprimento das noções higiênicas pelas crianças ela modificava, também, os hábitos higiênicos familiares, civilizando a família, fazendo juz à sua “missão patriótica de preparar o homem são de amanhã”.⁷⁸ Ela instruía e educava, colocando em prática as estruturas fundantes do ideário escolar republicano. Mas, para executar essa dupla tarefa, o/a moderno/a professor/a, de acordo com os pressupostos do método de ensino intuitivo, precisava converter-se em modelo, exemplo a ser seguido pelos/as seus alunos e alunas, exemplo de moral e de bons costumes. E o que é o exemplo senão o ensino vivo, genuinamente intuitivo, preconizado por Orestes Guimarães? Tal

⁷⁵ GUIMARÃES, Orestes. Parecer sobre a adopção de Obras Didacticas apresentado ao Exmo Sr. Cel. Vidal Jose de Oliveira Ramos, D.D. Governador do Estado de Santa Catarina, pelo professor contractado Orestes de Oliveira Guimarães. Florianópolis: Gabinete da Typographia D'O Dia, 1911. p.4.

⁷⁶ MACHADO DE ASSIS, J.M. Memórias Póstumas de Brás Cubas. **Obra Completa**. v.1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p.21.

⁷⁷ SANTOS, Maria dos Passos O. (Dona Passinha) . Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 10 de abril de 2004.

como afirmou Rousseau, “nenhum outro livro que a natureza mesma, nem outras lições que as da experiência e a observação dos fatos”⁷⁹.

A professora tinha seus passos olhados, tinha que ser um modelo para as crianças e para todos. Quando tinha homenagens cívicas na escola, no (Grupo Escolar) Silveira (de Souza), era eu que levava a bandeira de casa, pedia uma bandeja de prata do vizinho da frente (naquela época nós não tínhamos bandeja de prata em casa). Ia levando pela rua, todos olhavam.⁸⁰

Haveria melhor modelo de civismo e de patriotismo para os/as alunos/as e para todos os habitantes da pequena Florianópolis do que a visão de Dona Passinha, a jovem professora do Grupo Escolar Silveira de Souza, ao atravessar a cidade, na boléia de um bondinho de burro⁸¹, trazendo nas mãos, orgulhosa, a bandeira nacional, símbolo máximo do Brasil republicano?

⁷⁸ CABRAL, Oswaldo R. O ensino das noções de higiene nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina. In: **Annaes da 1ª Conferencia Estadual de Ensino Primário**. Florianópolis: Officina da Typographia da Escola de Aprendizes Artífices, 1927. p.432.

⁷⁹ Rousseau citado por ALCÁNTARA GARCÍA, P. de . **Educación Intuitiva: lecciones de cosas y excursiones escolares**. 2.ed. Madrid: Librería de Perlado, Paez y Cia, 1902. p.43.

⁸⁰ SANTOS, Maria dos Passos O . (Dona Passinha). Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 10 de abril de 2004.

⁸¹ O bairro Pedra Grande, onde Dona Passinha residia, ficava a quase uma légua do coração da cidade, onde funcionava a Escola Normal Catarinense e os dois grupos escolares da capital, o Silveira de Souza e o Lauro Muller. Por essa razão, Maria dos Passos precisava pegar diariamente o bondinho de burro para ir lecionar. Até meados da década de 1930, quando surgem os primeiros ônibus em Florianópolis, o bondinho de burro era o único meio de transporte coletivo da capital e cumpria, também, a função de civilizar a cidade, tal como atesta o regulamento da Companhia Carrus Urbanos e Suburbanos de Florianópolis, de 1909: “É absolutamente vedado o ingresso nos bondes a pessoas maltrapilhas ou incorretamente trajadas, exigindo-se que o passageiro esteja calçado e asseado”. ARAÚJO, H.R. de. Op. Cit. p. 40. A demora da administração pública em prover a cidade de ônibus urbanos, na época considerado símbolo de modernidade, foi duramente criticada pela elite local, culminando com uma série de manifestações populares, tal como o descarrilamento de bondes, a depredação da estação de Carrus Urbanos e Suburbanos e a destruição de um trecho da linha, protagonizada pelos alunos do Instituto Politécnico, no ano de 1931. Sobre esse episódio conferir : OLIVEIRA, Eveli S. D. **Mais além da vitória – Ritos de instituição do movimento de 30 em Florianópolis – Imprensa, Governo e Memória**. Florianópolis: UFSC, 2001.

“Heroína anônima da República”, tal como Orestes Guimarães gostava de chamar as professoras primárias, na sua romaria cívica pela cidade ela convertia-se no próprio símbolo da ordem e do progresso, ou como diria Affonso Romano de Sant’anna: “tatuado , verde e amarelo”, seu “corpo virou bandeira”⁸².

Na escola eu me esmerava. Meus alunos eram o destaque das festas. Eu também participava, declamava. Eu era artista, desde pequena gostava de declamar, recitar, tinha uma memória muito privilegiada, sempre me chamavam para declamar. No (Grupo Escolar) Silveira (de Souza) eu escolhia o menino mais saliente do quarto ano para declamar nas festas. Eram emocionantes! Cantávamos muitos hinos acompanhados ao piano, hoje não se canta mais, lembro de um: Sou brasileiro com orgulho digo/Na paz e na guerra contra o inimigo/Ao mundo inteiro com orgulho eu digo/Sou brasileiro.... e tinha mais, esqueci.”⁸³ “Estas cerimônias tocavam o coraçãozinho das crianças, isso é muito importante, é preciso ensinar o amor à pátria, o patriotismo, existe coisa mais bela do que uma criança declamando: ‘ama com fé e orgulho a terra em que nasceste, criança, não verás país nenhum como este’⁸⁴, hoje ninguém mais se importa, né?”⁸⁵

⁸² SANT’ANNA, A .R. de. **Que país é este? E outros poemas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p.80.

⁸³ OLIVEIRA, Maria dos Passos O . (Dona Passinha). Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 10 de abril de 2004.

⁸⁴ Trata-se da primeira estrofe de “A Pátria”, parte integrante da obra “Poesias Infantis”, de Olavo Bilac, um clássico da literatura paradidática brasileira, publicada pela primeira vez no ano de 1904. “Poeta cívico”, “Príncipe dos poetas”, “Poeta das crianças” são algumas das expressões utilizadas para designar Olavo Bilac (1865-1918), um abolicionista e republicano convicto. Sua crença de que a educação cívica seria a solução para a preservação da unidade nacional e para o progresso do país fez com que elege-se o patriotismo, o nativismo e a preservação da língua nacional - “última flor do Lácio, inculta e bela” - como os principais motes de sua obra. Face ao grande sucesso que obteve junto aos jovens, foi convidado pelo presidente Wenceslau Bueno para liderar uma campanha cívica de alfabetização e do serviço militar obrigatório. Foi um dos fundadores da Liga de Defesa Nacional e autor da letra do Hino à Bandeira. Além de “Poesias Infantis”, publicou outras obras infantis, entre elas: “Contos Pátrios”, em 1894, em parceria com Coelho Neto; “A Pátria Brasileira”, em 1909, também com Coelho Neto; “Através do Brasil”, em parceria com Coelho Neto e Manuel Bonfim; “ Livro de Composições”, em 1911, etc. as quais foram adotadas como livro de leitura nos grupos escolares de todo o Brasil. Fonte: Academia Brasileira de Letras. Orestes Guimarães indicou algumas delas para compor as bibliotecas dos grupos escolares catarinenses.

⁸⁵ OLIVEIRA, Maria dos Passos O . (Dona Passinha). Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 10 de abril de 2004.

Emocionar, tocar o coração era para os republicanos a principal dimensão da educação moral e cívica. Por isso tomaram de empréstimo da religião católica a prática de rituais simbólicos, os cultos, que acreditavam ter um poder de atração/sedução junto à população muito maior do que os dogmas religiosos. O culto à pátria e seus desdobramentos - culto à bandeira, ao hino e aos heróis nacionais - ganham então destaque no currículo escolar, assim como as datas cívicas, que passaram a fazer parte do calendário da escola pública ao lado das datas da religião católica, tal como o dia de Finados. As datas de 7 de setembro e 15 de novembro, independência e proclamação da República, respectivamente, eram a apoteose. Os preparativos para o dia da independência começavam muito cedo, os grupos escolares e as escolas particulares competiam entre si para emocionar a população que se aglutinava em torno da Praça XV de novembro para assistir ao desfile, um dos maiores eventos da cidade. No desfile do sete de setembro de 1918 Dona Passinha, com a bandeira do Brasil em punho - quantas vezes ela repetiria este ato em sua trajetória profissional - faria a sua última apresentação cívica como aluna da Escola Normal Catarinense, enquanto Maria da Glória Oliveira, Dona Glorinha, com sete anos de idade, fazia a sua primeira apresentação, representando o Grupo Escolar Lauro Muller. Esse acontecimento, registrado pela câmera de um fotógrafo amador, pode ser observado na imagem abaixo:

Figura 4 – Desfile escolar comemorativo ao Dia da Pátria - 1918
Praça XV de Novembro



Fonte: Adolfo Nicolich da Silva

Especificamente no que se refere à emoção, os cantos e hinos de louvor à pátria e ao trabalho eram considerados imbatíveis, razão pela qual foi incluída a disciplina de música, tanto no currículo das escolas isoladas como no dos grupos escolares, escolas complementares e escola normal. Orestes Guimarães os considerava além de um meio educativo por excelência, um eficiente meio disciplinar e de descanso para os alunos. Dona Passinha parece ter seguido à risca essa premissa: “As crianças são muito engraçadas, não dá pra apertar muito, querer que fiquem sentadas o tempo todo, prestando atenção, elas não gostam, não adianta forçar. Eu ria muito

quando às vezes precisava sair da sala para ir na secretaria resolver alguma coisa, quando voltava eles estavam brincando no pátio, correndo, pulando, eu ria tanto quando via isso, aí eu começava a cantar uma música que eles gostavam, dali a pouco todos estavam cantando e vindo atrás de mim, aí eu começava a matéria de novo e eles ficavam bem quietinhos, atentos, era muito engraçado, o diretor gostava do meu jeito. Sempre que eu via que estavam cansados começava a cantar. É preciso saber cativar a criança para que ela se interesse pela matéria, pela escola, para que tenha gosto em estudar. Eu sabia cativar, e como sabia.”⁸⁶ Orestes Guimarães dizia não conhecer senão dois meios para obter a disciplina na escola: “ou o temor ao mestre ou o amor à escola, e este só se obtém tornando-a atraente”⁸⁷. Atraente e risonha, como diziam os “educacionistas e pedagogistas”⁸⁸, do início do século XX.

“Olha, eu fazia coisas mirabolantes. Levava meus alunos para passear pela cidade, levava para lugares importantes, até no governador eu levei meus alunos. Um acontecimento! Depois faziam uma composição sobre o passeio, um desenho. Eles apreciavam muito. Perguntavam: quando vamos de novo?”⁸⁹ De fato, as excursões escolares eram uma grande novidade, surgiram como uma forma de “higienizar” o cérebro das crianças e como um complemento das lições de coisas, constituindo-se, portanto, num modo genuinamente intuitivo de ensinar e de aprender. Seja na forma de passeios ou de viagens mais longas, as excursões eram entendidas como lições de coisas fora da escola, ao ar livre, em meio à realidade viva, para a qual, segundo os postulados

⁸⁶ SANTOS, Maria dos Passos de O. (Dona Passinha). Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 10 de abril de 2004.

⁸⁷ GUIMARÃES, O. Relatório apresentado ao Exmo Sr. Superintendente Municipal de Joinville, em 20 de abril de 1909. Joinville: Mimeografado, 1909, p.47.

⁸⁸ Idem. p.15.

⁸⁹ SANTOS, Maria dos Passos O. (Dona Passinha). Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 10 de abril de 2004.

do método de ensino intuitivo, as crianças deveriam ser preparadas. Se a escola não dispunha dos objetos necessários para o conhecimento do mundo à sua volta, era preciso abrir-se, alargar os seus domínios, colocando a criança em meio à torrente da vida. Rabelais⁹⁰, no século XVI, através do mestre Ponócrates, já aconselhava a Gargantua, seu discípulo, passeios instrutivos; Rousseau passeava com o seu Emílio; Pestalozzi costumava levar seus alunos do Instituto Yverdon para passear duas vezes por semana; Dona Passinha, por sua vez, passeava com seus alunos pelo centro de Florianópolis. O novo, o moderno parecia chegar à escola primária pública catarinense, sepultando a enfadonha escola dos tempos de antanho, a semente plantada por Orestes Guimarães parecia frutificar, os princípios intuitivos e científicos, bem como os do civismo, do nacionalismo e do higienismo pareciam ser internalizados/exteriorizados pelos professores/as, alcançando o direito de governar as crianças e contribuindo para produzir um novo *habitus* pedagógico.

⁹⁰ A obra de François Rabelais é, segundo Durkheim, a expressão mais característica da corrente enciclopédica, surgida na Renascença, para a qual é preciso antes de tudo saber coisas, adquirir conhecimento. Para Rabelais o objetivo principal da educação seria o de exercitar na criança todas as funções do corpo e da mente, sem distinção, levando cada uma delas ao mais alto grau de desenvolvimento da qual for capaz. Nesse sentido, nenhuma das aquisições da civilização poderia permanecer estranha ao educando, e a ciência não-livresca deveria ocupar lugar central na sua educação. No programa educativo que propõe em sua obra, Ponócrates, o mestre, deveria levar Gargantua, o discípulo, a observar, por exemplo, “como os metais eram extraídos ou como se fundia uma peça de artilharia; ou iria visitar os lapidários, ourives e talhador de pedrarias, ou os alquimistas e moedeiros; ou os *hautelisseurs* (fabricantes de tapeçarias de liça alta), os *tissotiers* (fabricantes de tecidos), os fabricantes de velino, os relojoeiros, os espelheiros, os gráficos, os organistas, os tintureiros”. “Visitava as lojas dos droguistas, herboristas e boticários, e observava cuidadosamente as frutas, raízes, folhas, gomas, sementes... Ia ver ‘os escamoteadores, trejeiteiros e *theriacleus* (charlatões) e observava seus gestos, seus truques, seus sobressaltos e sua fala”’. DURKHEIM, E. **A Evolução Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.174-175.

Figura 5 - Dona Passinha e um grupo de amigas



Dona Passinha (a terceira da esquerda para a direita).

Fonte: Acervo particular de Dona Passinha

2 - DONA GLORINHA

Maria da Glória Oliveira, hoje com 95 anos de idade, viveu a nova escola republicana desde os sete anos de idade: cursou o grupo escolar (1918-1921) e a escola complementar (1922-1924), ambos no Grupo Escolar Lauro Müller e, posteriormente, a escola normal, nos anos de 1925 a 1927. Talvez seja essa uma das razões pela qual não demonstre o mesmo entusiasmo que Dona Passinha ao falar do caráter inovador do novo método de ensino, da escola normal e da escola primária catarinense. Ela vivenciara nas novas formas de escolarização propostas pelo reformador o clima pedagógico “modernizante”, tal como pode ser constatado no seu espanto quando questionada sobre o uso da palmatória: “Nunca usei e nunca soube que alguém usasse”⁹¹. Seu espanto é perfeitamente compreensível se entendermos o *habitus* como o “produto de diferentes *modos de engendramento*, isto é, de condições de existência que, impondo definições diferentes do impossível, do possível, do provável ou do certo, fazem alguns sentirem como naturais ou razoáveis práticas ou aspirações que outros sentem como impensáveis ou escandalosas, e inversamente.”⁹² Assim, tendo ela vivenciado enquanto aluna da escola primária outras práticas disciplinares, tornou-se-lhe praticamente impensável conceber a violenta prática da palmatória. Não esqueçamos de que é na estrutura do *habitus* que se encontra o princípio da percepção e da apreciação de toda a experiência ulterior.

⁹¹ OLIVEIRA, Maria da Glória. (Dona Glorinha) Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 24 de abril de 2003.

⁹² BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (org.) Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1994. p.64.

Segundo Dona Glorinha, a punição utilizada na época era deixar as crianças de cinco a dez minutos de castigo na hora do recreio ou depois da aula. “Ficavam ali lendo. Coisa suave. Elas já sentiam que aquilo não era certo. Às vezes quando estavam fazendo desordem a professora botava ao lado da mesa.” “Aqueles malcriados mesmo, com palavrões grosseiros, era livro negro. Ali eles escreviam o nome deles. E no final do ano então aqueles que se distinguiam por notas, aplicação e comportamento então assinavam o livro de honra, tinha uma capa dourada e uma figurinha, um cromo para estimular. Cada classe tinha o seu *pedigree*, então ficavam entusiasmados, fazíamos uma festa de fim de ano, cantos, bailados, coral, tudo isso nós fazíamos”.⁹³

⁹³ OLIVEIRA, Maria da Glória (Dona Glorinha). Entrevista concedida a Norberto Dallabrida em 18 de dezembro de 2001.

Figura 6 – Livro de Honra



Grupo Escolar Lauro Muller – 1914
Fonte: Museu da Escola Catarinense

“Coisa suave”, nada que lembrasse a pesada palmatória, “terror dos dias pueris” de Brás Cubas⁹⁴; o modo intuitivo de organizar a escola instaura um modo mais suave de governar as crianças, de modelar a infância. A palmatória, os bolos e os beliscões, os castigos físicos de

⁹⁴ MACHADO DE ASSIS, J. M. Memórias Póstumas de Brás Cubas. **Obra Completa**. V. 1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

modo geral deveriam ser substituídos por novas práticas pedagógicas, por constrangimentos mais sutis, os quais internalizados pelas crianças, possibilitariam o *self-government*, como bem lembrou Dona Glorinha: “Eles já sentiam que aquilo não era certo”, ou seja, os seus alunos já haviam incorporado as novas normas disciplinares da escola moderna. A preocupação com a disciplina, contudo, não desaparece, ao contrário, exacerba-se, haja vista que com a substituição do ensino individual pelo simultâneo, o qual exigia a atenção simultânea das crianças, o mestre precisava controlar toda a turma ao mesmo tempo. Com efeito, cada detalhe do cotidiano escolar passou a ser normatizado após a reforma orestiana, de modo a melhor controlar o comportamento das crianças dentro e fora da sala de aula, como por exemplo, as regras estabelecidas para a organização das formaturas para as entradas e saídas das classes, para a estadia nos recreios, para o tratamento a ser dispensado ao mestre e entre as próprias crianças, etc.

Desse modo, apesar do sistema de recompensas e punições ter sido modificado, não abandonou o antigo tripé: manter, imprimir e reprimir, só que agora, “com o coração e o cérebro”, tal como gostava de afirmar Orestes Guimarães. Sobre esta questão, o Regulamento das Escolas Complementares de 1911 é bastante esclarecedor: “A disciplina escolar deverá repousar essencialmente na reciprocidade de afeição entre os professores e os alunos, de modo a serem estes dirigidos não pelo temor, mas pelo conselho e pela persuasão amistosa,”⁹⁵ todavia, “como meio disciplinar secundário, quer correccional, quer de estímulo, é autorizada a aplicação de penas e prêmios”⁹⁶, ou como diria Orestes Guimarães: “Pode a obediência derivar do

⁹⁵ Regulamento das Escolas Complementares do Estado de Santa Catharina, aprovado *ad referendum* do Congresso Representativo do Estado, pelo Decreto nº 604, de 11 de julho de 1911. Florianópolis: Gabinete da Typographia D’O Dia, 1911. Capítulo VI, artigo 26, p.10.

⁹⁶ Idem, artigo 27, p.10.

constrangimento e então é absoluta; ou então da confiança e é voluntária. É importantíssimo esta última, mas a primeira é extremamente necessária, porque ela prepara a criança para o cumprimento das leis, a que mais tarde terá de obedecer como cidadão, mesmo quando elas não lhe agradarem”⁹⁷.

O grupo escolar em que Maria da Glória estudou, o Lauro Müller, abrigava, segundo suas palavras, a elite, a nata. Orestes Guimarães o convertera em vitrine da sua reforma, batizando-o de escola de demonstração, demonstração do novo método, dos princípios da pedagogia moderna, chamada científica. Era o mais bem aparelhado do Estado: mobiliário importado, museu escolar, biblioteca e os mais modernos materiais didático-pedagógicos. Os governantes orgulhavam-se em exibi-lo como prova da modernidade catarinense⁹⁸. Foi ali que Dona Glorinha, como é conhecida, aprendeu a ser professora, “adquirindo prática na prática mesmo”. “Tinha uma professora bem mais velha do que eu que alfabetizava as crianças em seis meses. Um modo extraordinário. Era tudo no quadro-negro.”⁹⁹

Esse “modo extraordinário” consistia no método analítico de ensinar a ler, o qual, seguindo os princípios intuitivos, partia da apresentação de um objeto às crianças, seguida do seu nome e da sua estampa ou desenho, exatamente o oposto do método até então utilizado, o

⁹⁷ ----- Idem.

⁹⁸ Para registrar as impressões dos visitantes ilustres acerca desta escola foi organizado um livro intitulado “Impressões do Grupo Escolar Lauro Muller. Os elogios ali deixados por figuras de renome nacional e até internacional eram constantemente citados nos discursos do governador Vidal Ramos, como por exemplo, o elogio feito pelo titular da pasta da Viação e da Agricultura, Dr. José Barbosa Gonçalves, incluído na mensagem do governador ao Congresso Representativo do Estado, de 23 de julho de 1912: “A contemplação deste magnífico Grupo Escolar conforta o coração dos patriotas republicanos. Este instituto, tão bem projetado, significa o esforço elevado de um Governo que tem a nítida compreensão dos seus deveres sociais e que fará indubitavelmente a felicidade do próspero Estado de Santa Catarina e a grandeza da nossa cara República – Florianópolis, 19 de fevereiro de 1912. (Ass.) José Barbosa Gonçalves”. .

⁹⁹ OLIVEIRA, Maria da Glória. (Dona Glorinha). Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 24 de abril de 2003.

sintético, que começava pelas letras, pela soletração das cartas do ABC, pelo bê-a-bá. No novo método, a professora deveria escrever ao lado do desenho ou gravura o nome do objeto para que as crianças aprendessem a distinguir o objeto, a sua imagem e a palavra que o nomeava. A questão central é que as crianças percebessem que as palavras são símbolos das coisas, dos pensamentos e dos sons. Sob esse ângulo, o primeiro passo para o aprendizado da leitura seria a apresentação de palavras inteiras, seguido da proposição de palavras pelos sons e, posteriormente, de palavras por suas letras, da soletração e por fim o agrupamento de vocábulos e a apresentação de sentenças completas.¹⁰⁰ Todos esses passos deveriam ser feitos no quadro-negro, à vista de toda a classe - era a “pedagogia do olhar” em contraposição à “pedagogia do ouvir”, ênfase da escola tradicional.

Em face disso Orestes Guimarães equipou as salas de aula dos grupos escolares com quadros parietais, grande novidade na época, considerados por ele como uma das melhores inovações introduzidas nas escolas primárias para o ensino da leitura e das demais matérias. A exemplo de outros objetos introduzidos na escola primária nos primeiros anos do século XX, tal como o globo terrestre e os mapas geográficos, o quadro-negro enraizou-se na cultura escolar, garantindo sua presença até os dias atuais, passando inclusive a simbolizar o trabalho do/a professor/a através da célebre expressão “quadro e giz”.

A ênfase na dimensão prática, no que se refere à formação do/a professor/a, Orestes Guimarães buscara nos pressupostos do método intuitivo, nos princípios das lições de coisas, da necessidade de observar, tocar, sentir. Adepto dos adágios, ele costumava repetir:

¹⁰⁰ CALKINS, Norman A . Op. Cit. p.422-428.

A disciplina militar prestante

não aprende, senhor, na fantasia,

sonhando, imaginando ou estudando,

senão vendo, tratando e pelejando¹⁰¹.

Assim, apostava que a formação pedagógica do/a normalista deveria acontecer na “peleja”, isto é, na prática, na observação do trabalho desenvolvido nos grupos escolares, vitrines do novo método de ensino. Seria observando e imitando os/as professores/as dos grupos que o/a normalista aprenderia a ensinar, desenvolvendo a destreza metodológica, supervalorizada em tempos de hegemonia do método de ensino. A educação escolar era compreendida como uma questão eminentemente didática e, tal como o aprendizado de um ofício, o aprendiz de professor/a deveria aprender através da imitação de modelos. O próprio Orestes Guimarães e seus colegas paulistas, contratados para serem os primeiros diretores dos grupos escolares catarinenses, não cansavam de demonstrar o novo método de ensino através de aulas intuitivas pelo Estado afora. Segundo esse entendimento, a questão teórica que deveria embasar essas práticas/demonstrações não era tão importante, bastaria analisar os conteúdos selecionados para a cadeira de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal Catarinense, cuja preocupação maior relaciona-se à caracterização dos métodos de ensino e prescrições para a sua aplicação nas escolas, além, evidentemente, de questões pontuais da prática escolar.

¹⁰¹ GUIMARAES, Orestes. O ensino de trabalhos manuais nas escolas primárias e complementares. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. et al. **I Conferência Nacional de Educação – Curitiba, 1927**. Brasília: SEDIAE/INEP/IPARDES, 1997. p.365-366.

A escola normal cursada por Dona Glorinha, de 1925 a 1927 já não era a mesma do início da reforma. No ano de 1924 passara, a exemplo de toda a instrução pública catarinense, por uma reestruturação curricular e ganhara um suntuoso prédio, no estilo palaciano, planejado e construído conforme os princípios médico-higienistas. Até então a escola havia funcionado precariamente em uma velha casa nos fundos do Palácio do Governo, na esquina das antigas ruas do Imperador e do Livramento, as quais após a Proclamação da República passaram a chamar-se Tenente Silveira e Trajano. O novo “templo de luz”, inaugurado com pompa e circunstância no dia 6 de março de 1924, se destacava, pelo seu estilo neoclássico¹⁰², das demais construções do seu entorno. Sua localização no coração da cidade, a apenas um quarteirão da Praça XV de Novembro, refletia as correntes arquitetônicas ligadas ao modernismo do início do século XX, que defendiam o lugar de destaque que a instituição escolar deveria ocupar na paisagem urbana. Como afirmou o arquiteto W. M. Moser, no IV Congresso Internacional de Arquitetura Moderna, realizado em 1933, “a escola deveria ser o elemento dominante do conjunto de construções que a rodeiam, sendo símbolo que represente o esforço em favor da cultura”¹⁰³.

A recomendação para que as escolas fossem construídas em local central era fundamentada na crença de que, dessa forma, poderiam influenciar o seu entorno, como se fossem dotadas de uma “inteligência invisível que informaria culturalmente o meio humano-

¹⁰² O estilo neoclássico era na época conhecido como “renascentista moderno”. A majestosa fachada do prédio, rente à rua, deveria comunicar aos transeuntes a solidez da instituição formadora de mestres/as, ao mesmo tempo que sua forma quadrangular possibilitava deixar o pátio interno fechado, invisível à parte externa, protegido da rua, nos moldes dos claustros dos mosteiros, em torno do qual se erigia uma galeria de circulação coberta, interligando as salas de aula, laboratório de física e química, museu escolar, biblioteca, sala do diretor, auditório, banheiros femininos e masculinos, etc. Sobre o novo prédio da escola normal catarinense conferir: AURAS, Gladys Mary Teive. **O novo prédio da Escola Normal Catharinense: nova forma e cultura escolares**. CD-ROM do I Encontro Sul-Brasileiro de Educação Patrimonial: Educação, Preservação e Desenvolvimento. Tubarão: UNISUL, 2001.

social que o rodeia”¹⁰⁴, ou, conforme Rosa Fátima de Souza, como se os/as mestres/as fossem “professores de toda sociedade, ensinando, especialmente, os valores morais e cívicos¹⁰⁵”. O edifício-escola ganha, então, função educativa no meio social, constituindo-se num fator de elevação do prestígio do/a professor/a e também de estima e consideração dos/as alunos/as e de seus pais pela escola. Acrescentavam-se, pois, imagens ao ideário orestiano, estabelecendo-se forte reciprocidade entre a grandeza moral do profissional ali formado – “artífice da moral, dos valores e da civilização”- e a grandeza estética do prédio. “Ah, era um orgulho. Orgulho. Eu colocava o uniforme muito bem passado, pegava os livros, naquela época não tinha pasta. Levava no braço. Eu atravessava a Felipe Schmidt e depois o jardim e chegava à Escola Normal. Lindo prédio! Aquilo pra nós era um orgulho, né”.¹⁰⁶ Orgulho de Dona Glorinha, da cidade de Florianópolis e por que não dizer do Estado de Santa Catarina, o novo prédio da Escola Normal Catarinense, abaixo retratado, “dava-se a ver”, comunicando aos transeuntes a importância que a República afirmava conceder à formação de professores/as, à escola normal, considerada o centro multiplicador das luzes, que colocaria as idéias em marcha, impulsionando a história em direção ao progresso e à civilização.

¹⁰³ FRAGO, A .V. ; ESCOLANO A .B. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p.32-33.

¹⁰⁴ Idem, p.33.

¹⁰⁵ SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: 1890-1910**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p.79.

¹⁰⁶ OLIVEIRA, Maria da Glória (Dona Glorinha). Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 24 de abril de 2003.

Figura 7 - Novo prédio da Escola Normal Catarinense



Fonte: Centro de Ciências da Educação/FAED/UDESC

O uniforme escolar de certa forma também era uma novidade que Dona Passinha não conhecera. Foi implantado em 1919. “Saia azul marinho e blusa branca, a de gala era de palha de seda. E tinha o cabeção para o uso diário. Para cada série tinha uma divisa bordada no cabeção. O bedel fiscalizava a gente, ninguém entrava sem cabeção, quantas vezes as meninas esqueciam

em casa de botar o cabeção e a gente ia na janela e jogava o nosso para elas. Elas entravam .
Eram as nossas peraltices”.¹⁰⁷

Figura 8 – Vestidas de azul e branco



Foto datada de 1920 - Detalhe para o “cabeção” colocado sob a camisa. Na última fila, da esquerda para a direita, sentada, está Antonieta de Barros, professora de renome e a primeira mulher e a primeira negra eleita para o cargo de deputada estadual, na década de 1930.

Fonte: Museu da Escola Catarinense

¹⁰⁷ OLIVEIRA, Maria da Glória. (Dona Glorinha). Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 24 de abril de 2003.

O novo regulamento da Escola Normal, consubstanciado no Decreto nº 1.721, de 29 de fevereiro de 1924, previa que quando uniformizadas/os, ainda que se encontrassem fora da escola, os/as alunos/as que apresentassem “mal comportamento” estariam sujeitos/as a punições por parte do diretor e membros do corpo docente, bem como por parte das autoridades superiores do ensino, incorrendo em penas que, dependendo da gravidade da falta, poderiam resultar em advertências, repreensões, detenção na secretaria até o término da hora do expediente, suspensão, que podia variar de três dias a um mês e, nos casos mais graves, a expulsão da escola¹⁰⁸. Invenção da República, o uniforme escolar constituía-se num dos pontos importantes na produção do novo *habitus* pedagógico, contribuindo para aumentar o controle sobre o comportamento dos/as futuros/as professores/as, para sedimentar o novo modo de se comportar. As punições previstas para os desvios praticados pelos/as alunos/as quando no uso do uniforme deveriam contribuir para fortalecer os mecanismos de autocontrole exercido sobre as suas emoções e pulsões, concorrendo para o seu autocondicionamento.

Com a reformulação curricular de 1924 a escola normal passou a receber um número maior de alunas, haja vista a retirada do caráter exclusivo de formação de professores/as. Foram criados o Curso Feminino de Ciências e Letras e o Curso Profissionalizante Feminino¹⁰⁹, visando possibilitar à mulher que não desejasse ser professora “novos rumos e atividades”, que a habilitassem a “preencher mais eficientemente as suas funções na família e na sociedade”¹¹⁰.

¹⁰⁸ Regulamento da Escola Normal. Aprovado pelo Decreto nº 1721, de 29 de fevereiro de 1924. Florianópolis: Oficinas a electricidade da Imprensa Oficial, 1925. p.19.

¹⁰⁹ O Curso Profissional Feminino, com dois anos de duração, abrangia o ensino de costura e moda, bordados e rendas, pintura, feitura de flores e chapéus e noções de economia doméstica, ficando as alunas sujeitas à frequência das aulas dos dois primeiros anos de português do Curso Normal. Artigo 7, Capítulo I, do Regulamento da Escola Normal. Decreto nº 1.702, de 12/01/1924.

¹¹⁰ Decreto nº 1.721, de 29/02/1924.

Dona Glorinha optara por ser professora, “tinha vocação”, mas fez algumas disciplinas do curso “científico” (de ciências e letras), aprendeu latim e italiano, as duas únicas disciplinas, de um total de quinze, que tiveram professores, segundo as conclusões da 1ª Conferência Estadual do Ensino Primário, realizada em Florianópolis, de 31 de julho a 10 de agosto de 1927¹¹¹.

O Curso Normal, apesar de algumas alterações, como a exclusão da disciplina de alemão¹¹² e a inclusão da disciplina de Higiene à cadeira de História Natural¹¹³ e de Instrução Moral e Cívica à cadeira de Psicologia e Pedagogia, continuava comprometido com a formação de professores “intuitivos”, seguindo o espírito orestiano, apesar de Orestes Guimarães já não estar mais no comando da inspetoria da instrução pública.

Os conhecimentos acerca da higiene, que até então deveriam perpassar os conteúdos da cadeira de Física, Química e História Natural, passaram a ter maior destaque na formação dos/as professores/as, autorizados que foram a participar, com ainda mais força, da cultura

¹¹¹Na súmula das conclusões do evento consta que “o professor de Italiano abandonou o seu cargo por carência de alunos e o de Latim (que fez concurso brilhantíssimo) vai-se mantendo precariamente, com 11 ouvintes. Sendo a língua latina, além de excelente disciplina mental, base a todo o estudo sério da língua portuguesa, conviria integrá-la no ensino normal, extinguindo-se o Curso de Ciências e Letras e aproveitando-se o respectivo professor para lente de latinidade da Escola Normal”. Annaes da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário. Florianópolis: Officina Typographia da Escola de Aprendizes Artífices, 1927. p. 576. Com efeito, no novo programa de ensino da Escola Normal Catarinense, aprovado pelo Decreto nº 2.218, de 24 de outubro de 1928, organizado a partir das conclusões da citada conferência, foi incluída no 1º e 2º ano do curso normal a disciplina de Latim.

¹¹² Com a entrada do Brasil na 1ª Guerra Mundial, foi acirrada a discussão sobre a questão nacionalista no país e colocou-se em xeque a necessidade da formação bilíngüe do professor das zonas de imigração. Apesar dos argumentos de Orestes Guimarães a favor da permanência do ensino da língua alemã no currículo da escola normal, como pode ser constatado no seu relatório, datado de 1918: “O estado de guerra atual não modificou o problema pedagógico: a língua, as tendências e os hábitos continuam os mesmos nos centros aludidos, onde portanto, a presença de um professor público que não soubesse expressar-se em língua alemã, nada adiantaria ao ensino da nossa língua” - o alemão foi excluído, sendo substituído pelo francês. Para conhecer na íntegra os argumentos de Orestes Guimarães, consultar: GUIMARÃES, Orestes. **Trecho de um relatório**. Florianópolis: Oficinas Graphicas d’ A Phenix, 1918.

¹¹³ Três anos após esta reformulação, a comissão organizadora da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário, realizada em Florianópolis, no seu parecer acerca da tese “O ensino de noções de higiene nas escolas públicas do Estado de Santa Catarina”, apresentada pelo normalista e estudante de medicina Oswaldo Rodrigues Cabral, propõe a necessidade da separação da disciplina de Higiene da de História Natural. Annaes da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário. Florianópolis: Officina Graphica da Escola de Aprendizes Artífices, 1927. p.412-436.

escolar, de modo a integrar o movimento de racionalização do social que, esperava-se, a escola primária pudesse realizar. A higiene escolar, campo do saber médico e, portanto, amparada pelo seu *status* de saber científico, passou, a partir do final do século XIX, a impor novos referentes ao saber escolar e às práticas escolares, influenciando não apenas a educação física e a educação intelectual como também a educação moral do indivíduo, estabelecendo princípios e procedimentos para guiá-lo nos princípios da moral e dos bons costumes, de modo a afastá-lo dos perigos dos vícios, especialmente do álcool e do fumo, e desenvolver-lhe o gosto pelo trabalho.

Adentrando os muros da escola, o saber médico redirecionou o processo educativo ao ponto de estabelecer critérios científicos para definir a construção dos edifícios escolares, a quantidade exata de luz e de ar que a sala de aula deveria receber, o formato das carteiras escolares, a distância exata que deveria haver entre elas bem como o seu número em cada classe, as características dos banheiros e sua localização no edifício escolar, a extensão das áreas de recreação conforme o número de alunos/as, etc. Definiu, também, minuciosamente, a capacidade torácica das crianças, o volume do crânio, a acuidade visual e auditiva, a estatura do corpo segundo a idade e o peso, determinou a postura correta do corpo infantil nas carteiras escolares, a distância necessária entre o corpo e a mesa para escrever, a forma correta de sentar-se e de escrever. E acima de tudo alertou para o perigo da fadiga, da *surmenage*, apontando a necessidade de alternar os períodos de trabalho e de descanso, de introduzir recreios, excursões escolares e exercícios físicos, considerados indispensáveis para a “higiene do cérebro”.

Foi preocupado com a questão da *surmenage* ou fadiga escolar que Orestes Guimarães ordenou a compra de novos mobiliários para os grupos escolares e teve especial cuidado na organização dos novos horários das escolas catarinenses, desde as isoladas até a escola normal. A

introdução do quadro-horário na cultura escolar catarinense trouxe mudanças significativas no que se refere ao emprego do tempo pelo/a professor/a . Tudo deveria ser cronometrado, racionalizado, planejado minuciosamente pelo/a professor/a de modo a evitar o cansaço da criança, considerado um sério obstáculo à captação e manutenção da atenção, pré-requisito para o “intueri, intuitus”. As matérias que exigissem maior esforço da atenção, tal como leitura, linguagem oral, aritmética, geografia, história, física, botânica, zoologia, fisiologia ou educação cívica, deveriam ser ministradas nos primeiros horários do dia, quando as crianças estariam mais descansadas, deixando para os últimos períodos as disciplinas consideradas mais leves, como ginástica, trabalhos manuais e canto, o que pode ser constatado no plano de estudo abaixo:

Figura 9 - Plano de estudo do Ensino Primário e Normal de Santa Catarina

Plano de estudo do Ensino Primário e Normal de Santa Catharina													
(ANNEXO N. 2)													
ESCOLAS ISOLADAS			GRUPOS ESCOLARES				ESCOLAS COMPLEMENTARES			ESCOLA NORMAL			
1º anno	2º anno	3º anno	1º anno	2º anno	3º anno	4º anno	1º anno	2º anno	3º anno	1º anno	2º anno	3º anno	4º anno
Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Port.	Port.	Port.	Port.	Port.	Port.	Port.
Ling. oral	Ling. oral	Ling. oral	Ling. oral	Ling. oral	Ling. oral	Ling. oral	Francês	Francês	Francês	Francês	Francês	—	—
Ling. escr.	Ling. escr.	Ling. escr.	Ling. escr.	Ling. escr.	Ling. escr.	Ling. escr.	Allemao	Allemao	Allemao	Allemao	Allemao	Allemao	—
Arithm.	Arithm.	Arithm.	Arith.	Arithm.	Arithm.	Arithm.	Arithm.	Arithm.	Arithm.	Arith.	Arithm.	Arithm.	Arithm.
—	—	—	—	Geom.	Geom.	Geom.	Geom.	Geom.	—	—	Algebra	Geom.	—
—	Geogr.	Geogr.	Geogr.	Geogr.	Geogr.	Geogr.	Geogr.	Geogr.	—	Geogr.	Geogr.	—	—
—	Hist.	Hist.	—	Hist.	Hist.	Hist.	Hist.	Hist.	—	—	—	Hist.	Hist.
—	Educ.	Educ.	Educ.	Educ.	Educ.	Educ.	Educ.	Educ.	—	—	—	—	Educ.
Hygiene	Hygiene	Hygiene	Hygiene	Hygiene	Hygiene	Hygiene	—	—	Hygiene	—	—	Hygiene	—
Agricult.	Agricult.	Agricult.	Agricult.	Agricult.	Agricult.	Agricult.	Agricult.	Agricult.	Agricult.	Latim	Latim	Psychol.	Pedagog.
—	—	—	—	—	Physica	Physica	—	Physica	Chimica	—	—	Physica	Chimica
—	—	—	—	—	Botanica	Botanica	—	—	Botanica	Botanica	—	—	—
—	—	—	—	—	Zoologia	Zoologia	—	—	Zoologia	—	Zoologia	—	—
—	—	—	—	—	—	Physiolog.	—	—	Hist. Nat.	—	—	—	—
Calligr.	Calligr.	Calligr.	Calligr.	Calligr.	Calligr.	Calligr.	—	—	—	—	—	—	—
—	Desenho	Desenho	—	Desenho	Desenho	Desenho	Desenho	Desenho	Desenho	Desenho	Desenho	Desenho	—
—	Trab.	Trab.	Trab.	Trab.	Trab.	Trab.	Trab.	Trab.	Trab.	Trab.	Trab.	Trab.	Trab.
Canto	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto	Canto	Musica	Musica	Musica	Musica	Musica	Musica	Musica
Gymn.	Gymn.	Gymn.	Gymn.	Gymn.	Gymn.	Gymn.	Gymn.	Gymn.	Gymn.	Gymn.	Gymn.	Gymn.	Gymn.

Decreto nº 2.186, de 21/07/1928 - Fonte: Conselho Estadual de Educação/SC

A distribuição do tempo e do trabalho na escola passou a constituir-se num dispositivo imprescindível para assegurar o pleno funcionamento da “máquina escolar”, a qual deveria assemelhar-se a “uma colméia onde se ouve sempre o contínuo zumbido das abelhas”¹¹⁴.

¹¹⁴ BENEJAM, J. *La alegría de la escuela. Obra redactada para que sirva de guia a los jovenes maestros, a fin de hacer agradable, digna y provechosa su noble profesión*. Ciudadela: Imprenta y Librería de Salvador Fàbregos, 1899. p.82.

Diretores/as e professores/as deveriam ser capacitados para aproveitar o tempo ao máximo, racionalizá-lo, torná-lo útil, nada devendo ficar ao acaso e ao imprevisto: a ociosidade era algo que não deveria ter espaço na instituição escolar. Assim sendo, a exemplo dos demais edifícios emblemáticos da cidade, como a igreja, o hospital e a prefeitura, após a reforma orestiana a escola pública catarinense ganhou um novo artefato: o relógio. A partir daí, “como outrora fizera o sino, seus sons, irreversíveis em sua fugacidade e reversíveis em sua repetição diária, serviram de pauta para ritmar (...) todos os momentos da vida escolar”¹¹⁵.

No depoimento de Dona Glorinha foi possível detectar a postura do/a moderno/a professor/a, formado pela Escola Normal, em relação às crianças das classes populares, as quais a partir da década de 1920 começaram a chegar à instituição escolar em maior número: “crianças negras, filhas de pessoas paupérrimas, chegavam na escola malcheirosas, cabelos daquele jeito”¹¹⁶. Dona Glorinha e suas colegas professoras colocavam, então, em prática sua tarefa de civilizar, educar, moralizar: cortavam as unhas e os cabelos e, aos sábados, com a ajuda das crianças do Pelotão de Saúde, faziam “a revista: cabeça, orelha, dentes, unhas e a roupa”.¹¹⁷

Consideradas por Orestes Guimarães como um dos pré-requisitos para que a escola primária cumprisse a sua função de higienizar/educar/moralizar, as questões relacionadas a higiene e também a educação moral e cívica, fortemente presentes nos depoimentos de Dona Passinha, reaparecem como questões centrais nos depoimentos de Dona Glorinha, trazendo, todavia, um elemento novo: a presença dos pelotões de saúde nos grupos escolares, criados para

¹¹⁵ ESCOLANO, A .B.; FRAGO, A . V. **Currículo, Espaço e Subjetividade: A arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p.43.

¹¹⁶ OLIVEIRA, Maria da Glória. (Dona Glorinha). Entrevista concedida a Norberto Dallabrida em 18 de dezembro de 2001.

¹¹⁷ OLIVEIRA, Maria da Glória (Dona Glorinha). Entrevista concedida a Norberto Dallabrida em 18 de dezembro de 2001.

intensificar o controle sobre o asseio dos corpos e das roupas e também para consolidar formas de comportamento consideradas válidas. Composto pelas crianças mais asseadas e comportadas de cada classe (e certamente as de classe social mais abastada), o Pelotão de Saúde constituía-se num forte auxiliar das/os professoras/es na sua “cruzada santa pela educação infantil.” A cruz vermelha que seus membros usavam na manga da camisa do uniforme era motivo de orgulho para as crianças, diferenciando-as das demais e conferindo-lhes o *status* de guardiães da República. De acordo com Dona Glorinha,

(...) além da higiene, tínhamos que dar uma educação cívica, entrava no currículo também. As crianças eram obrigadas no quarto ano a saber totalmente o hino nacional; no terceiro, o hino do Estado. Não falhava não. Até nas provas mensais eles tinham que escrever a primeira estrofe do hino tal e hino tal, como prova mensal (...) Todo sábado tinha homenagem à bandeira, cantavam o hino nacional, cada classe tinha um dia, um sábado para saudar a bandeira. Quanto tinha sete de setembro os pequenos não, mas os outros levavam uma fitinha verde-amarela no peito. Aí tinha homenagem à bandeira na semana da pátria todo dia. Período da manhã e no da tarde¹¹⁸.

Era assim que, modelada pelos pressupostos do discurso médico-higienista e pela pedagogia cívica, Dona Glorinha e suas colegas atuavam sobre os corpos e as mentes das crianças, especialmente as mais pobres, modificando os hábitos e as maneiras culturalmente aprendidas, impondo condutas e práticas corporais autorizadas pelas novas normas de civilidade, as quais deveriam concorrer para formar/reformar física e moralmente o cidadão, higienizando-o, urbanizando-o, civilizando-o, enfim. Nesse sentido, o dia de sábado, escolhido como

¹¹⁸ OLIVEIRA, Maria da Glória. (Dona Glorinha). Entrevista concedida a Norberto Dallabrida em 18 de dezembro de 2001.

culminância das práticas escolares desenvolvidas ao longo da semana, é altamente emblemático: nesse dia eram ritualizadas as lições de higiene e de civismo – dois dos principais eixos do projeto educacional republicano, os quais se interpenetravam na tentativa de tornar “nacional” o corpo e a mente das crianças, comprovando a tese do médico Fernando Magalhães de que “uma lição de higiene é sempre uma lição de civismo”.¹¹⁹ Com efeito, aos sábados, era reificada a idéia e a imagem de nacionalidade, da ordem e de progresso. Tratava-se, pois, de lições de coisas, no sentido pestalozziano: lição pelos olhos, pelo tato, pelo ouvido.

Lição de coisas que, de acordo com Dona Glorinha, deveria acontecer, diariamente, na aprendizagem da aritmética, da língua portuguesa, da história e da geografia: “as crianças precisam ver, ter contato com as coisas, não era só blá, blá, blá”.¹²⁰ E para auxiliar nas lições de coisas ela contava com materiais pedagógicos, como esqueletos humanos, mapas geográficos, figuras geométricas envernizadas e os Quadros Parker. “Os mapas são importantíssimos para o ensino da geografia. Desenhávamos o mapa do Brasil, dividíamos em estados e depois íamos com eles (os alunos) localizando as capitais, os rios, as serras, as estradas de ferro. Era muito estimulante, aprendendo assim nunca se esquece”¹²¹. Os Quadros ou Mapas Parker, como também eram conhecidos, eram, segundo o seu depoimento, cartazes grandes, de aproximadamente um metro de comprimento por 50 centímetros de largura, contendo bolinhas,

¹¹⁹ Epígrafe da tese “Problemas educacionais de higiene”, apresentada pelo colega de classe de Dona Passinha na Escola Normal Catarinense, Oswaldo Rodrigues Cabral, para obtenção do grau de Doutor em Medicina, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, no ano de 1929. Florianópolis: Edição do Autor, 1929. Este trabalho constitui-se num aprofundamento da tese apresentada na 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário, já citada.

¹²⁰ OLIVEIRA, Maria da Glória. (Dona Glorinha). Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 24 de abril de 2003.

¹²¹ OLIVEIRA, Maria da Glória. (Dona Glorinha). Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 24 de abril de 2003.

dados e números, os quais eram apresentados às crianças em um cavalete de madeira. Cada grupo escolar possuía apenas um conjunto desses¹²².

Na tese apresentada à 1ª Conferencia Estadual de Ensino Primário, realizada em Florianópolis, no ano de 1927, o professor Albano Monteiro Spinola afirma que os Mapas Parker traziam também estampas de animais e de objetos que faziam parte do cotidiano das crianças, tais como cachorros e gatos, os quais iam aumentando em número em cada mapa. Através de perguntas e de respostas, no melhor estilo das lições de coisas, o/a professor/a deveria ir propondo pequenos problemas para serem resolvidos pelas crianças, como por exemplo: “dois grupos de objetos, tendo um deles quatro objetos e no outro apenas dois, o/a professor/a indaga se aqueles quatro objetos tivessem de ser repartidos por aqueles outros dois, quantos objetos do primeiro grupo caberiam a cada um dos dois do outro grupo”¹²³.

Para reforçar esse aprendizado, a professora Beatriz de Sousa Brito, na tese que apresentou sobre o mesmo tema, na citada conferência, sugere que os/as professores/as deveriam, além das estampas dos mapas, utilizar-se dos objetos existentes na própria sala de aula: número de janelas e de portas, número de carteiras na fila direita e na esquerda, número de alunos sentados e de pé, etc., bem como utilizar-se o mais possível de objetos concretos como bolinhas de gude, palitinhos, tabuinhas, etc., os quais possibilitariam às crianças fazer as operações de somar, diminuir, multiplicar e dividir sem contar nos dedos, preparando-se dessa forma para as abstrações. Assim, por possibilitar o “ensino objetivo e concreto”, para além do cálculo abstrato até então vigente nas escolas, os Mapas ou Quadros Parker eram considerados

¹²² Idem.

¹²³ SPINOLA, Albano .M. Quaes as vantagens do uso dos mappas de Parker no ensino inicial da arithmetica prática? Será possivel a usança desses mappas nas Escolas Ruraes? **Annaes da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário**. Florianópolis: Officina Graphica da Escola de Aprendizizes Artifices, 1927. p.515-516.

ideais para a aprendizagem intuitiva da aritmética, uma “matéria cujos conhecimentos o aluno terá de empregar amplamente na vida, portanto, tudo quanto a ele se refere deve ser prático, útil e verdadeiro”¹²⁴ Talvez por essa razão, para Dona Glorinha, “não existia nada melhor para o ensino das contas”¹²⁵. Orestes Guimarães certamente concordaria com essa sua avaliação: ele introduzira a leitura dos mapas Parker nos grupos escolares por considerá-los o mais moderno processo de cálculo mental, uma vez que, seguindo os princípios intuitivos, ensinava exclusivamente por meio de combinações e de aplicações concretas, como pode ser constatado nas instruções dadas ao professor, no pé de página do primeiro quadro a ser apresentado aos alunos:

Ao professor: Verifique o conhecimento que seus alunos já possuem sobre quantidades e números ao entrarem para a escola. Saliente, primeiramente, servindo-se dos objetos presentes na sala de aula, as noções de mais e de menos: mais lápis que livros, mais bancos que mesas, menos penas que canetas, etc. Faça o mesmo exercício com as figuras deste quadro. Leve, depois, a fixar a noção de igual quantidade. Convide o aluno a separar tantos lápis quantos são os livros; tantos palitos quantos sejam as canetas, etc. O mesmo exercício deve ser feito com o auxílio das figuras do quadro, mostre tantas folhas quantos são estes passarinhos, etc. Experimente, em seguida, o conhecimento que as crianças tenham dos nomes dos números e do uso que deles façam. Mostre objetos em pequena quantidade, perguntando: “Quantos lápis estão aqui?” “Quantos livros tenho na mão?” “Quantas pernas tem a cadeira?”, etc. Os mesmos exercícios podem ser feitos empregando-se as figuras deste quadro. “Quantos passarinhos?” “Quantos botões?” “Quantos dedos?” Quando as respostas a estas perguntas forem prontas e corretas, não haverá dúvidas quanto ao conhecimento das cores das coisas que tenha empregado nas perguntas, as suas formas e outras qualidades

¹²⁴ BRITO, Beatriz de S. Quaes as vantagens do uso dos mappas de Parker no ensino inicial de arithmetica pratica? Será possível a usança desses mappas nas Escolas Ruraes? In: Annaes da **1ª Conferencia Estadual de Ensino Primário**. Florianópolis: Officina Graphica da Escola de Aprendizizes Artifices, 1927. p. 517-519.

¹²⁵ OLIVEIRA, Maria da Glória. (Dona Glorinha). Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 24 de abril de 2003.

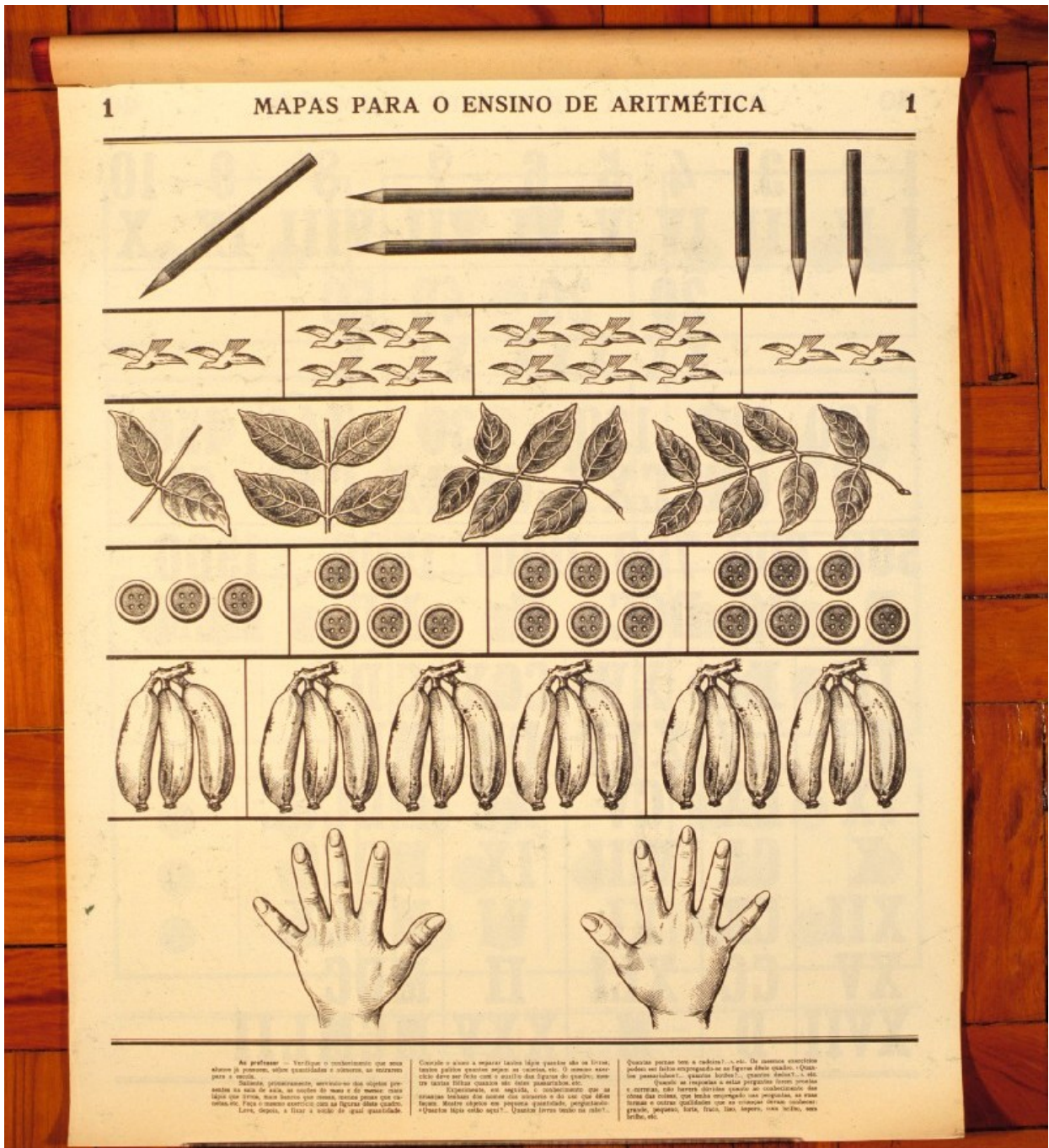
que as crianças devem conhecer: grande, pequeno, forte, fraco, áspero com brilho, áspero sem brilho, etc.¹²⁶

De acordo com Orestes Guimarães, a prática sistemática da leitura dos Mapas ou Quadros Parker, além de poupar tempo ao professor e de “prender extraordinariamente a atenção de toda a classe”, desestimulava a memorização, contribuindo para o desenvolvimento das faculdades mentais necessárias aos cálculos abstratos, exigidos no curso secundário. Ao lado de outros tantos materiais didáticos incorporados à cultura dos grupos escolares no início do século XX, os Mapas deveriam contribuir para colocar as escolas catarinenses *paripassu* com as escolas paulistas, as primeiras no Brasil, segundo Antônio Caetano de Campos, a terem “uma verdadeira escola com ensino de Pestalozzi não falsificado”¹²⁷. Santa Catarina pretendia ser a segunda, guiada pelas mãos de Orestes Guimarães, o semeador do novo.

¹²⁶ Mapas Parker – Modelo gentilmente cedido pela Editora Melhoramentos.

¹²⁷ Frase retirada da carta enviada por Antônio Caetano de Campos a Rangel Pestana. In: HACK, Osvaldo H. **Protestantismo e Educação Brasileira**. 2.ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2000. p 109.

Figura 10– Mapas ou Quadros Parker



Fonte: Editora Melhoramentos

CAPÍTULO II

ORESTES GUIMARÃES EM SANTA CATARINA: SEMEANDO O NOVO

Por algum tempo hesitei se deveria iniciar este capítulo pelo princípio ou pelo fim, ou seja, pelo nascimento ou pela morte de Orestes Guimarães. Dúvida machadiana, ou melhor dizendo, dúvida que teve Brás Cubas ao iniciar as suas memórias póstumas. Segui o seu caminho, preferi a segunda opção, julgando-a também “a mais galante e mais nova”, mas principalmente por julgá-la a mais emblemática, haja vista o alto teor simbólico do imponente mausoléu construído em sua homenagem no Cemitério da Ponte, hoje São Francisco de Assis, em Florianópolis.

1. UMA MARIANNE AOS PÉS DE ORESTES

Monumento/documento, o mausoléu – “uma homenagem do professorado catarinense” ao professor paulista falecido em 31 de dezembro de 1931 - constitui-se no testemunho do modo como foi executada uma concepção de República e muito especialmente de educação republicana em terras brasileiras: aos pés do túmulo, sentada, encontra-se, fundida em bronze¹²⁸,

¹²⁸ Na publicação alusiva aos cem anos da Escola Normal de São Paulo, intitulada “Poliantéia,” a obra dos ex-alunos desta escola pelo Brasil afora, no movimento que ficou conhecido como “bandeirantismo da educação”, é enaltecida, dando-se destaque especial ao trabalho de Orestes Guimarães em Santa Catarina. Informa o citado documento que até no seu túmulo, construído com granito catarinense e figuras de bronze fundidas em São Paulo, os dois estados se uniram para homenageá-lo. “São Paulo que foi o berço de Orestes Guimarães e Santa Catarina, terra do seu

a figura de uma jovem mulher, com uma túnica grega, pés descalços, na mão direita um ramo de palma e na mão esquerda uma coroa de louros, apontada para a efígie do professor. Trata-se, sem dúvida, de uma “Marianne”, uma das mais populares alegorias da república francesa, símbolo da revolução, da república e da liberdade, inspirada na antiguidade grega e romana, onde as divindades femininas representavam idéias, valores e sentimentos.

Figura 11 – Uma Marianne aos pés de Orestes



Cemitério São Francisco de Assis, no bairro do Itacorubi, Florianópolis
Fonte: Acervo da autora

apostolado”. ROCCO, Salvador et al. (org.) **Poliantéia Comemorativa do Primeiro Centenário da Escola Normal de São Paulo – 1846-1946**. São Paulo: Edição Especial da Escola Normal, 1948.

Marianne era um nome popular de mulher na França, na época da revolução e, dessa forma, representava todas as mulheres e sua participação na luta pela liberdade. Sua utilização como símbolo republicano tinha forte base de sustentação, ou seja, o significante e o significado estavam perfeitamente sintonizados, tal como afirmou José Murilo de Carvalho¹²⁹. No Brasil, todavia, o mesmo não acontecera, as mulheres e nem mesmo os homens do povo tiveram qualquer participação no episódio da Proclamação da República, razão pela qual a alegoria feminina teve fraco apelo popular como símbolo republicano, apesar dos reiterados esforços dos positivistas. Ressignificada como culto à humanidade, como propôs August Comte, a figura feminina foi relacionada a Clotilde de Vaux, sua mulher, ficando, no Brasil, restrita às telas dos artistas positivistas, tal como Eduardo de Sá e Décio Villares, este último autor da famosa obra “Estandarte da Humanidade”, exposta até hoje na Igreja Positivista do Brasil¹³⁰. Face ao fraco apelo que a alegoria feminina teve junto aos brasileiros, é no mínimo curioso o fato de uma Marianne estar sentada aos pés do túmulo de Orestes Guimarães. Todavia, monumento/documento que é, a obra representa uma leitura bastante expressiva acerca da república brasileira que, ao eleger a educação escolar como campo de ação política e como instrumento de regeneração da nação, o faz para enquadrar, moldar, adaptar amplos setores da população aos ideais de progresso e de civilização avalizados pela história dos países “mais

¹²⁹ CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p.92.

¹³⁰ Esta tela, segundo as especificações de August Comte, representa uma mulher com uma criança ao colo, no estilo virgem-mãe, a qual reaparece nos monumentos construídos pelos mesmos artistas em homenagem a Benjamin Constant e a Floriano Peixoto, no Rio de Janeiro, e a Julio de Castilhos em Porto Alegre. Esta questão e outras relacionadas ao imaginário da república no Brasil foram magistralmente analisadas por José Murilo de Carvalho na obra acima citada.

avançados”, leia-se aos imperativos da lógica capitalista. Fez bem o artista paulista que a executou em retirar-lhe o barrete frígio¹³¹ e o feixe de armas – principais indicações do radicalismo revolucionário francês – substituindo-os pelo ramo de palma e pela coroa de louros, o que remete para a idéia de uma república conservadora, não revolucionária, burguesa, sem compromisso com os ideais de revolução dos movimentos liberais de 1830 e 1848 na Europa, o retrato da república brasileira, da qual Orestes Guimarães fora competente porta-voz.

2. PORTA-VOZ DO PROGRESSO E DA CIVILIZAÇÃO

A idéia de progresso aliada à de civilização foi transformada na principal bandeira dos republicanos brasileiros, entendidas ambas como o alinhamento do país aos padrões e ao ritmo da economia européia.¹³² Afirma Sevcenko que “dissolver as peculiaridades arcaicas e

¹³¹ O barrete frígio era, na verdade, um gorro vermelho, usado pelos libertos na Roma Antiga. Sua simbologia estava, pois, relacionada à liberdade desejada pelos revolucionários franceses.

¹³² A crise de superprodução de produtos industrializados vivenciada pela Europa ao longo da Grande Depressão, aliada à necessidade imperiosa de matérias-primas para o processo industrial, abriu caminho para o reordenamento do sistema capitalista, o qual precisou rapidamente espalhar-se por todo o planeta. Não foi sem razão, portanto, o grande fluxo de capital europeu chegado ao Brasil no final do século XIX destinado à instalação de infra-estrutura para as indústrias extrativas e de beneficiamento de matérias-primas e também para subsidiar o incremento dos meios de comunicação e de transportes, ambos necessários para o escoamento das sobras de produtos industrializados europeus por todo o país. O porto do Rio de Janeiro logo seria alçado ao 15º do mundo em volume de comércio e a Corte, ao maior centro cosmopolita da nação, absorvendo e irradiando as novidades européias e americanas para fora, contribuindo para modificar os hábitos e os modos de vida, bem como as formas de pensar e de agir do brasileiro, o qual, segundo a avaliação do polêmico Conde Gobineau, era no final dos oitocentos um homem que sonhava em viver em Paris. O Conde de Gobineau escreveu, dentre outros, “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas”, um clássico das teorias racistas em voga no século XIX. Exerceu a função de ministro da legação diplomática da França no Brasil, no período de 1869 a 1870, tornando-se grande amigo de D. Pedro II. Sobre as suas teses sobre o Brasil e os brasileiros, consultar: RAEDERS, Georges. **O Conde de Gobineau no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

harmonizá-las com o padrão de homogeneidade internacional sintonizado com os modelos das matrizes do velho mundo”¹³³, passou a ser a palavra de ordem dos primeiros republicanos, que não mediram esforços para “forjar um Estado-nação moderno e eficaz nas suas múltiplas atribuições diante das novas vicissitudes históricas, como seus modelos europeus”¹³⁴.

Dentre os arcaísmos, saltava aos olhos o atraso da instrução pública brasileira, seus programas e métodos bem como o alto índice de analfabetismo da população brasileira e a desnacionalização de grande parcela da população que, mesmo tendo nascido no Brasil, desconhecia a sua língua e a sua cultura, ambos considerados sérios riscos à civilização e ao progresso pretendidos. A educação escolar pública é então alçada a questão nacional prioritária, sendo responsabilizada pela transformação do povo em nação, por torná-lo disciplinado, saudável e principalmente produtivo. Civilizar os “patriciozinhos” através da alfabetização, da educação moral e cívica e do acesso a conhecimentos científicos básicos, bem como integrar o imigrante estrangeiro e seus filhos à nação, enfim nacionalizar, higienizar, ajustar o povo aos novos valores e aos novos costumes da sociedade capitalista, passou a ser a tarefa exigida da escola primária pública e, conseqüentemente, dos “cavaleiros da cruzada luminosa pela educação infantil”, os/as modernos/as professores/as formados/as pelas escolas normais.

Modificar o *habitus* pedagógico das escolas primárias públicas, de modo a gerar novas práticas escolares, novos sentidos e novas formas de inteligibilidade “condizentes com os novos tempos” passou a ser tarefa de interesse nacional. Mudar o sistema de ensino a fim de instaurar um novo sistema de pensamento pedagógico. E para inventar uma nova escola, capaz de

¹³³ SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão – tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p.66.

¹³⁴ Idem.

contribuir na produção de um “homem novo”, Orestes Guimarães, como legítimo representante do modelo paulista de educação escolar pública, inovou, fazendo juz à fama de seu Estado: ao invés de optar pela montagem de um sofisticado esquema administrativo, tal como era comum nas reformas da época, iniciou a sua “cruzada luminosa” pela “reforma dos mestres” e pela reforma do método de ensino. A exemplo de seu mestre Caetano de Campos, o reformador paulista, para quem “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz”¹³⁵, Orestes Guimarães acreditava que a reforma da instrução pública catarinense deveria ter como base o investimento na formação dos/as professores/as primários sob um novo método: o método de ensino intuitivo ou lições de coisas, considerado o símbolo da modernidade pedagógica. Por conta dessa sua familiaridade com o “novo” e com o “moderno” no campo da pedagogia, ele foi comparado pelo professor florianopolitano Laércio Caldeira de Andrada ao personagem bíblico Paulo de Tarso¹³⁶ - o semeador do novo. Na verdade, tratava-se de um educador profissional, figura rara em Santa Catarina nos anos 1910, que, tal como seus colegas da Escola Normal de São Paulo, inaugurou no país a era marcada pela presença do professor primário nos negócios públicos. Sem dúvida, Orestes Guimarães sintetizava as expectativas de sua geração, traduzindo, muito habilmente, as referências consideradas importantes para a regeneração nacional e, conseqüentemente, para a ordem e o

¹³⁵ Caetano de Campos citado por RODRIGUES, João Lourenço. **Um Retrospecto**. São Paulo: Instituto D. Anna Rosa, 1930, p.21.

¹³⁶ Segundo a Bíblia, Ato dos Apóstolos, capítulos 9 a 28, ao dirigir-se às sinagogas de Damasco com a missão de prender os seguidores de Jesus e levá-los a Jerusalém, o soldado Saulo teve uma visão com Jesus Cristo e converteu-se. A partir daí empreendeu uma série de “viagens missionárias” com o objetivo de semear a palavra de Cristo, passando a ser considerado o 12º apóstolo, substituto de Judas – o traidor. Após a sua conversão passou a chamar-se Paulo e, como era natural da cidade de Tarso, ficou conhecido como Paulo de Tarso e, mais tarde, como São Paulo. O Estado de São Paulo de onde veio Orestes Guimarães é uma homenagem a ele.

progresso, principais bandeiras do positivismo que inspirou os educadores da Primeira República no Brasil.

3. ORESTES “SABE TUDO”

Paulista de Taubaté, Orestes Guimarães nasceu em 27 de fevereiro de 1871. Ingressou na Escola Normal de São Paulo em 1887, aos dezesseis anos, concluindo-a no ano de 1889¹³⁷; fez parte, portanto, da primeira geração de normalistas republicanos, a qual, ao longo da primeira república, alcançou grande prestígio e autoridade intelectual. Seus colegas de escola, entre eles Oscar Thompson, José Feliciano de Oliveira, João Lourenço Rodrigues, Ramon Rocca Dordal, Romão Puiggari, destacaram-se na ocupação dos principais postos da instrução pública paulista e na publicação de importantes obras sobre educação, tendo sido também os organizadores da primeira publicação pedagógica oficial do período republicano: “A Escola Pública”,¹³⁸ principal divulgadora das novas concepções pedagógicas e do ideal republicano.

¹³⁷ A turma de Orestes Guimarães teve número recorde de formandos: 115 - 51 homens e 64 mulheres - sendo por esta razão conhecida como “o bota- fora do dr. Campos”. Na década de 1880 a procura pela Escola Normal de São Paulo havia aumentado consideravelmente, atraindo indivíduos das classes populares em busca de promoção social. O título de normalista lhes assegurava um emprego na administração pública, no comércio ou, ainda, o ingresso na Faculdade de Direito. Sobre esta questão conferir MONARCHA, C. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas/ São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.

¹³⁸ Além desta revista, veiculada entre os anos 1890-1894, os contemporâneos da Orestes Guimarães na Escola Normal de São Paulo foram redatores da Revista de Ensino, órgão da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo, publicada entre os anos 1902-1918. Mas foi pela publicação de obras didáticas para uso nos grupos escolares que se notabilizaram. Romão Puiggari publicou, juntamente com Arnaldo Barreto, a série graduada de livros de leitura conhecida como Puiggari-Barreto, lançada em 1895, a qual foi sugerida por Orestes Guimarães no seu Parecer sobre as obras didáticas para compor a biblioteca dos grupos escolares catarinenses. Publicou, também, “Coisas Brasileiras” em 1893 e “Álbum de Gravuras”, ambos também indicados por Orestes Guimarães. Ramon Roca Dordal publicou, entre outras, “Cartilha Moderna” (1902), “Aritmética Escolar” (1903) e “Cadernos Cartográficos”, “Coleção de Cadernos de Linguagem”, também indicados por Orestes Guimarães para a biblioteca dos grupos

Na época em que Orestes Guimarães e seus colegas a cursaram, de 1887 a 1889, a Escola Normal de São Paulo ainda não havia passado pela sua reforma mais profunda, a de 1892 - a qual, mais tarde, se transformaria em modelo para todo o país -, mas refletia, à sua maneira, o clima finessecular brasileiro. Seus professores, na maioria bacharéis em Direito, dividiam-se entre os partidários da religião católica, a religião oficial do Estado, e os defensores da doutrina positivista de August Comte, considerada a nova religião da humanidade. “Apaixonadamente, uns propugnam a defesa intransigente da Monarquia representativa e suas instituições, denotadamente o poder moderador e trabalho escravo; outros, a doutrina livre e científica como meio para desvendar o curso histórico brasileiro, mediante a aplicação analítica da doutrina dos três estados à formação brasileira, articulada à elaboração de um programa sociopolítico de natureza pedagógica”¹³⁹.

Este quadro contraditório que marcava o cotidiano da escola formadora de mestres paulistas refletia, com absoluta clareza, as questões que orientaram e organizaram o pensamento no final do século XIX e início do século XX no Brasil, marcado pelo forte confronto travado entre os partidários das “velhas idéias” e os adeptos das “idéias novas”. Segundo Monarcha¹⁴⁰, na década de 1880 os chamados professores positivistas ortodoxos da Escola Normal, membros da Sociedade Positivista de São Paulo, entraram em confronto direto com os monarquistas e católicos, especialmente com o diretor da escola, o cômego Manoel

escolares. José Feliciano de Oliveira publicou “O novo regime, a educação e a urbanidade” (1902), “Tiradentes e a educação cívica” (1907), “José Bonifácio e a Independência” (1908), “Mon action positiviste à Paris” (1951), “Le positivisme religieux: la religion de l’humanité” (1957). Foi membro da Academia Paulista de Letras, fundador da cadeira de nº 40, cujo patrono é José Bonifácio de Andrada e Silva.

¹³⁹ MONARCHA, Carlos. **A Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas/São Paulo: UNICAMP.1999. p.122.

¹⁴⁰ MONARCHA, C. Op. Cit. p. 111-163.

Vicente da Silva, que havia sido especialmente contratado pelo governo provincial para neutralizar a propaganda positivista na escola. Este confronto culminou com o pedido de exoneração do professor das cadeiras de Língua e Gramática Nacional e de Pedagogia e Metodologia, o positivista Antônio da Silva Jardim, no ano de 1886, o qual foi substituído pelo Monsenhor Camilo Passalácqua.

Silva Jardim havia renovado o ensino da língua portuguesa e de metodologia ministrado na Escola Normal, introduzindo um novo método de leitura, baseado no método do poeta luso João de Deus, calcado na palavração, em contraposição ao método da soletração, até então vigente nas escolas brasileiras. À sua rápida passagem por esta escola é atribuído o alvorecer da didática na Escola Normal de São Paulo¹⁴¹. Com a sua saída, a disciplina de “Pedagogia e Metodologia” sofreu profunda reestruturação, passando a denominar-se “Pedagogia, Metodologia e Instrução Religiosa e Cívica”, sendo então adotado o manual de ensino “Pedagogia e Metodologia”, de autoria do Monsenhor Passalácqua, o qual, a partir de uma síntese muito particular do discurso católico e do discurso liberal das elites republicanas paulistas, reafirmava a moral católica contra o ensino positivo¹⁴². A forte pressão dos católicos sobre os mestres positivistas foi então intensificada, e em 1888 mais dois professores pediram

¹⁴¹ Partindo dos pressupostos da “Cartilha Maternal”, de João de Deus, cuja primeira edição data de 1876, Silva Jardim publicou, no ano de 1884, “Reforma do Ensino da Língua Materna”, onde divulga suas idéias sobre o aprendizado da leitura, introduzindo, entre outros, a leitura de notícias de jornais, acompanhada de comentários, exercícios de locução e leitura expressiva, bem como a interpretação de textos em substituição a análise gramatical e lógica de textos e compêndios até então em vigor nas escolas brasileiras.

¹⁴² Sobre o manual do Monsenhor Camilo Passalácqua conferir artigo de Regina Maria Monteiro e Annamaria B. Gonçalves de Freitas: Pedagogia e Metodologia: liberalismo e catolicismo no manual de Passalácqua (a formação docente no final do século XIX).

exoneração: Godofredo José Furtado e Cypriano José de Carvalho, lentes de Física/Química e Geometria/ Aritmética, respectivamente.¹⁴³

Anos mais tarde, escrevendo sobre a sua Escola Normal, João Lourenço Rodrigues, colega de escola de Orestes Guimarães, diria que “naquele tempo a Escola Normal não tinha fachada, mas tinha luz”, referindo-se, especificamente, à atuação “iluminada” dos seus mestres positivistas e também ao fato de a escola ainda não funcionar no monumental prédio construído em 1894, na Praça da República. Com a saída dos professores positivistas, a Escola Normal ficaria, durante praticamente um ano, envolta em penumbra, o que não significou, todavia, o apagamento das idéias semeadas pelos positivistas. A organização de alunos, denominada “Clube Republicano Normalista,” continuou viva e teve participação efetiva na passeata realizada no dia 16/11/1889 em apoio à proclamação da República, ocasião em que os alunos, acompanhados de banda de música e empunhando o estandarte da escola, percorreram as principais ruas da cidade de São Paulo saudando a república e o governo provisório. Com efeito, o trabalho dos positivistas não havia sido em vão e, com o advento da República, reformada por Caetano de Campos, a Escola Normal de São Paulo se transformaria no principal “centro multiplicador das luzes”, modelo para as escolas formadoras de mestres de todo o país e, muito especialmente, para a Escola Normal Catarinense, por influência direta de seu ex-aluno Orestes Guimarães.

¹⁴³ Após a Proclamação da República, apenas Godofredo José Furtado voltaria a lecionar na Escola Normal de São Paulo. Antônio da Silva Jardim, amargurado com os velhos companheiros republicanos, exilou-se na Europa, morrendo na Itália no ano de 1891, tragado por uma fenda que se abriu na cratera do vulcão Vesúvio, de Nápoles. Após sua trágica morte foi transformado em herói nacional. Florianópolis o homenageou com nome de rua.

Figura 12 – O "proyecto" professor Orestes Guimarães



Fonte: Acervo particular da professora Dra. Neide Almeida Fiori

Sem dúvida, Orestes Guimarães fazia parte do grupo partidário do novo, do moderno, na época representados pelos ideais de progresso e de civilização. Suas idéias são uma síntese do positivismo, reinterpretado pelos seus mestres da Escola Normal, do cientificismo de caráter evolucionista spenceriano, do liberalismo e das idéias de Comenius, Rousseau e Pestalozzi, reinterpretadas por Norman Calkins e traduzidas/adaptadas por Rui Barbosa. Tal como seus

mestres positivistas, acreditava no poder da educação escolar pública na disseminação de uma nova ética, uma ética civil, e de uma atitude prática e científica diante do mundo. Para Jorge Nagle, a sua obra “Sugestões sobre a educação popular no Brasil” faz parte do primeiro conjunto de obras do movimento educacional surgido na Primeira República, chamado “Entusiasmo pela Educação”¹⁴⁴, composto por trabalhos ligados à pregação nacionalista e à crença no papel decisivo da educação do povo na resolução dos problemas da sociedade brasileira. Nesta perspectiva, o caminho que vislumbrava para sepultar, definitivamente, todo o atraso e escuridão que o passado monárquico representava e avançar rumo a um futuro “luminoso e regenerador”, de ordem e progresso, era o ensino renovado e secularizado, alicerçado no conhecimento científico e no cultivo do caráter e do civismo. Seu combate era, pois, contra a escola do passado, associada à igreja católica, ao regime conservador e ao método de ensino monitorial/mútuo, também conhecido como Lancaster e Bell¹⁴⁵, introduzido oficialmente nas escolas brasileiras pela Lei Imperial de 15 de outubro de 1827.

¹⁴⁴ Esta expressão é aqui utilizada no sentido proposto por Jorge Nagle para definir o movimento educacional surgido no Brasil entre os anos 1910 e 1920, o qual acreditava no poder da educação escolar na transformação dos indivíduos e da sociedade. O imenso contingente de analfabetos somado ao pequeno grau de instrução secundária e superior eram considerados os principais obstáculos ao projeto de colocar o país na rota da civilização. A escola pública, especialmente a primária é transformada em lócus privilegiado da regeneração moral e espiritual do povo, da formação do cidadão e, conseqüentemente, da consolidação do regime republicano. Note-se nesse movimento a forte influência da doutrina das luzes, do poder ilimitado do conhecimento. Sobre esta questão consultar: NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU/ Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

¹⁴⁵ Sistematizado pelo inglês Joseph Lancaster (1775-1838), da seita dos Quakers, a partir de suas experiências como diretor de uma escola para crianças pobres em Londres e por Andrew Bell (1735-1832), médico, militar, pastor anglicano, fruto de sua experiência como diretor de um orfanato na Índia, o método de ensino monitorial/mútuo prometia a alfabetização de grandes massas da população com pouco investimento econômico. Consistia na utilização dos alunos mais adiantados como monitores, ensinando aos menos adiantados, sob a supervisão de um professor. A tarefa do professor se resumia à supervisão do trabalho dos monitores ou decuriões, cada qual responsável por um grupo de dez alunos. Com essa organização didática podiam ser alfabetizadas de uma vez até 500 crianças. Sobre o método Monitorial/Mútuo ou Lancaster e Bell, consultar: BASTOS, Maria Helena C.; FARIA FILHO, Luciano M. de. **A escola elementar no século XIX: O método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

Utilizando-se das figuras preferidas pelos reformadores do primeiro período republicano - escuridão/luz; tradicional/moderno; ignorância/instrução; atraso/progresso - Orestes Guimarães semearia em Santa Catarina a utopia educativa das luzes, a crença de que a República só seria efetivada com a instauração de uma nova escola, capaz de possibilitar o acesso da população ao conhecimento científico e ao cultivo do caráter através da educação cívica. Tratava-se, pois, de um intelectual que tinha a firme convicção de que lhe cabia uma grande responsabilidade na transformação do povo em nação, crença que segundo o sociólogo francês e latino-americanista Daniel Pécaut¹⁴⁶ marcou a geração de intelectuais brasileiros da Primeira República, os quais acreditavam ser portadores do projeto nacional e da consciência do povo. Por essa razão o Estado os acolhia, concedia-lhes poderes, almejando apropriar-se de suas representações sobre o fenômeno político.

A expressão do governador Vidal Ramos ao referir-se ao professor paulista é emblemática: “conhecedor de tudo o que se refere aos modernos aparelhos de ensino¹⁴⁷”. O governador certamente não se referia apenas ao domínio das novas práticas pedagógicas, do novo método de ensino, mas especialmente ao domínio de um saber sobre o social, saber esse reconhecido como legítimo pelo Estado. E foi respaldado por este saber, fruto da sua experiência como organizador e diretor de grupos escolares no Estado de São Paulo que Orestes Guimarães e mais um grupo de professores normalistas paulistas, inclusive sua mulher, Cacilda Rodrigues Guimarães, também contratados pelo governo catarinense para dirigir os primeiros grupos

¹⁴⁶ Sobre a delicada relação estabelecida entre os intelectuais brasileiros e o Estado na Primeira República conferir as obras de PÉCAUT, D. **Os intelectuais e a política no Brasil. Entre o povo e a nação**. São Paulo:Ática, 1990, e MICELI, Sérgio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo: Difel, 1979 e **Intelectuais à Brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

¹⁴⁷ Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado, em 23 de julho de 1912, pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos. Florianópolis. p.46.

escolares do Estado, “iluminaram o caos da instrução pública”, inaugurando novas práticas pedagógicas, que sustentadas por argumentos de “verdade científica” iriam contribuir para a fabricação de um novo *habitus* pedagógico nas escolas publicas catarinenses. Sob o seu comando, o grupo peregrinou pelo Estado organizando e dirigindo os primeiros grupos escolares, além de demonstrar aos professores e professoras os pressupostos do método de ensino intuitivo ou lições de coisas, fazendo circular em terras catarinenses as idéias pedagógicas da época, alicerçadas no ensino renovado e secularizado. Segundo o seu próprio relato, no período de 1911 a 1915, ele e sua mulher¹⁴⁸, haviam demonstrado o novo método de ensino aos professores e professoras do interior do Estado através de 2.252 aulas. De maio a julho de 1913, o casal Guimarães, auxiliado pela professora Delia Régis¹⁴⁹, comissionada pelo governo do Estado para auxiliar na tarefa da organização dos grupos escolares, ministraram 932 aulas para demonstração do método de ensino intuitivo ou lições de coisas no quarto grupo escolar inaugurado em Santa Catarina, no município de Lages, terra natal do governador Vidal Ramos, o qual em sua homenagem recebeu o nome de Grupo Escolar Vidal Ramos, certamente o mais belo dos sete

¹⁴⁸ Cacilda Rodrigues Guimarães havia aprendido o método de ensino intuitivo na Escola Modelo Caetano de Campos, dirigida pela professora norte-americana Márcia Priscila Browne. Miss Browne fora cedida pela Escola Americana de São Paulo para auxiliar Caetano de Campos na sua reforma da Instrução, assumindo, posteriormente, o cargo de diretora da Escola Modelo Caetano de Campos, Escola Modelo da Luz e Escola Modelo do Carmo. A influencia de Miss Browne e de Horacio Lane, diretor da Escola Americana, foi decisiva na citada reforma, razão pela qual Orestes Guimarães afirmava ser esta escola o “berço da reforma paulista”. Florianópolis também teve a sua Escola Americana, nos moldes paulistas e com professoras cedidas pela Escola Americana de São Paulo. Essa escola funcionou sob a tutela da Igreja Presbiteriana, entre os anos de 1903 a 1911. Por que razão Orestes Guimarães, a exemplo de seu mestre Caetano de Campos, não aproveitou o preparo técnico de suas professoras, ao invés de importar professores de São Paulo para introduzir o método intuitivo nos grupos escolares catarinenses? Sobre essa questão sugiro a leitura do trabalho de José Eliachim B Tapia e Ariovaldo Correa: Escola Americana de Florianópolis (1903-1911). In: DALLABRIDA, N. (org.) **Mosaico de Escolas – Modos de Educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p.175-197.

¹⁴⁹ Delia Régis havia aprendido o método intuitivo com o próprio Orestes Guimarães, quando este dirigiu o Colégio Municipal de Joinville. Quando ele assumiu o cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública a convidou para participar, juntamente com os professores paulistas contratados pelo governo do Estado, para ensinar a prática do novo método aos professores das escolas públicas catarinenses. Mais tarde foi professora de Álgebra da Escola Normal Catarinense. Segundo Dona Glorinha, “uma grande professora, enérgica, mas era muito boa!” OLIVEIRA, Maria da Glória. Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 24 de abril de 2003.

grupos construídos durante a sua gestão (1910-1914). Essas ocasiões constituíam-se num grande acontecimento nos municípios, sendo documentadas e divulgadas, como pode ser observado na fotografia abaixo:

Figura 13- Orestes semeando em Lages



Orestes Guimarães (9), Cacilda Guimarães (8), Delia Regis (10), os demais não foram identificados.

Fonte: Acervo particular da Profª. Dra. Neide Almeida Fiori

Antes de vir para Santa Catarina, afora uma experiência de seis anos como professor de escola isolada e de escola ambulante no interior paulista, Orestes Guimarães dirigira três grupos escolares: Grupo Escolar de Taubaté, sua terra natal, de março de 1896 a agosto de 1898; Grupo Escolar José Alves Guimarães Júnior, em Ribeirão Preto, de outubro de 1898 a julho de 1906, e o Grupo Escolar Cardoso de Almeida, em Botucatu, durante alguns meses de 1906, ano em veio para Santa Catarina para organizar o Colégio Municipal de Joinville. De volta a São Paulo, em 1909, foi convidado para dirigir o Grupo Escolar do Braz, na época o maior estabelecimento de ensino do Estado, aí permanecendo até 1910, quando aceita o novo comissionamento proposto pelo Governo do Estado de Santa Catarina¹⁵⁰. Nesse período em que esteve em São Paulo organizou, ainda, as cinco primeiras escolas noturnas para adultos daquele Estado. O sucesso de seu trabalho à frente dos primeiros grupos escolares paulistas, “excelentes fatores de nacionalização”¹⁵¹, é fartamente documentado no Memorial que apresentou ao Ministro da Justiça e Negócios Interiores quando se candidatou ao cargo de Inspetor Geral, em 1925. Somam-se nesse Memorial depoimentos elogiosos de ministros, secretários de Estado,

¹⁵⁰ Segundo Orestes Guimarães, o Grupo Escolar José Alves Guimarães Júnior era freqüentado por mais de 700 alunos, dos quais aproximadamente 500 eram de origem italiana, e o Primeiro Grupo Escolar do Braz possuía 1.300 alunos, sendo 900 filhos de italianos. **Annaes da Conferencia Interestadual de Ensino Primário**. Rio de Janeiro: Empresa Industrial Editora “O Norte”. 1922. p. 48.

¹⁵¹ Idem, *ibidem*.

senadores, deputados federais bem como de educadores de renome nacional e internacional, tal como o comentário de José Ribeiro de Escobar, lente da Escola Normal de São Paulo:

Após uma demorada e minuciosa visita a este grupo, saio contentíssimo por prever que com estabelecimentos iguais a este, o Brasil ficará do tamanho do Brasil. Tudo aqui, por todos os cantos, poreja ordem e progresso, esses elementos que constituem a estática e a dinâmica da civilização. Eu, como fanático da nobre ciência pedagógica, não posso deixar de saudar o diretor deste grupo, professor Orestes Guimarães, que tão bem tem sabido desempenhar a sua acerba missão, que, mais que a idade, vão enluarando os cabelos desse batalhador da luz. Ribeiro Preto, 14 de maio de 1904¹⁵².

A experiência como diretor de grupos escolares em regiões povoadas por imigrantes italianos e alemães lhe possibilitou inovar ao elaborar o plano de nacionalização do ensino catarinense em 1911. Ao contrário dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, em Santa Catarina foi facultado ao professor de nacionalidade estrangeira lecionar, desde que comprovasse idoneidade profissional e domínio da língua vernácula. O professor brasileiro, por sua vez, deveria conhecer o idioma de seus alunos, o mesmo devendo acontecer com os diretores e inspetores escolares que atuavam nas regiões de imigração européia. Por essa razão foi incluída nos currículos da Escola Normal Catarinense e das escolas complementares a disciplina de alemão. Além disso, o reformador organizou um programa de ensino específico para as escolas freqüentadas por imigrantes, propôs normas para o funcionamento e fiscalização das escolas particulares e, seguindo o exemplo dos Estados Unidos da América, propôs a construção de escolas públicas de qualidade nas citadas regiões.

¹⁵² GUIMARÃES, Orestes. **Cargos e comissões exercidos pelo professor Orestes Guimarães de 1890 a 1925**. Florianópolis: Livraria Moderna, 1925. p. 12-13.

Este plano de nacionalização do ensino primário, de abasileiramento dos filhos de estrangeiros através da escola pública, fez com que o nosso reformador ganhasse visibilidade nacional. A participação do Brasil na 1ª Guerra Mundial obrigou o governo federal a intervir nessa questão que passou a ser considerada de interesse nacional, acarretando o fechamento das escolas estrangeiras dos três Estados do sul, em 1917. Em 1918, contudo, o Decreto nº 13.014, de 04/05/1918, habilitava a União a subvencioná-las, mediante a sua adaptação aos princípios da educação nacional e, para controlar/fiscalizar esse trabalho de nacionalização dos filhos dos imigrantes, foi criado o cargo de Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas pela União, o qual foi confiado pelo presidente da República Wenceslau Braz a Orestes Guimarães¹⁵³. Em 1921, por ocasião da Conferência Interestadual de Ensino Primário, especialmente convocada pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores com o intuito de buscar soluções para a difusão e nacionalização do ensino primário no Brasil, as suas idéias sobre a nacionalização do ensino primário¹⁵⁴ foram aprovadas “sob aplausos e de pé, por mestres de direito, secretários de Estado,

¹⁵³ Orestes Guimarães exerceu concomitantemente o novo cargo e o de Inspetor Geral da Instrução Pública até o mês de outubro de 1919, quando foi obrigado a pedir a exoneração de um deles, face a declaração de incompatibilidade do exercício de ambos feita pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores. De acordo com nota publicada na Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, em 18 de outubro de 1919 “Por ato de 16 do corrente, o Exmo. Sr. Dr. Governador do Estado concedeu a exoneração solicitada pelo Inspetor Geral do Ensino, Sr. Orestes Guimarães, que exerce também neste Estado, o cargo de Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas pela União. O Exmo. Sr. Dr. Governador, ao conceder a referida demissão, motivada por ter o Exmo. Sr. Dr. Ministro da Justiça e Negócios Interiores, somente agora, declarado serem incompatíveis os cargos que, desde o começo do atual Governo, vem exercendo, com a proficiência e dedicação que lhe são próprias, o educacionista a quem tanto deve o ensino catarinense, o Exmo. Sr. Dr. Governador, dizíamos, ao conceder a aludida demissão, declarou que foi por sua determinação e responsabilidade que o Sr. Orestes Guimarães exerceu até o presente, acumuladamente, os últimos cargos, por entender, o Governador do Estado, não haver incompatibilidade entre cargos correlatos, ambos exercidos em comissão. Por esses motivos, e por muito estimar os serviços do Sr. Professor Orestes Guimarães, por duas vezes negou-lhe a demissão de inspetor do Estado, tanto mais que para assim proceder, tinha pendente de solução no Ministério do Interior, desde 1918, o caso que só agora foi resolvido. O Exmo. Sr. Dr. Governador, ao conceder a demissão ao professor Orestes Guimarães, mandou que o Sr. Dr. Secretário do Interior e Justiça lhe agradecesse os relevantes serviços prestados, durante nove anos, com amor e tenacidade, na obra de reorganização do ensino estadual”. GUIMARÃES, Orestes. **Cargos e Comissões exercidos pelo professor Orestes Guimarães, de 1890 a 1925**. Florianópolis: Livraria Moderna, 1925. p.31-32.

¹⁵⁴ Designado pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores para fazer parte da comissão preparatória desta conferência como representante da União, Orestes Guimarães apresentou a tese “A Nacionalização do Ensino

senadores e deputado federais”¹⁵⁵. O fruto desse seu projeto de abasileiramento dos/as filhos/as de estrangeiros seria constatado anos mais tarde, tal como atesta o depoimento do professor João Roberto Moreira:

Á primeira vista, quem do Norte fosse ao Sul, diria não ser aquilo Brasil, mas apenas província russa ou germânica. Entretanto, o brasileiro do Norte que chorava a desbrasilidade do Sul, teria notado, quando seu ‘fordinho’ parava na estrada de macadame esburacado e ele apeava para pedir água ou comprar frutas na chacinha da beira, que o alemãozinho ou o russozinho nascidos ali já traduziam o pedido do viajante para o pai e deste para aquele, numa língua meio arrastada ainda, mas já dum tom semelhante ao do caboclinho, seu colega de escola. Naquele pequeno filho de estrangeiro, de olhos azulados e cabelos loiros como a flor do milhal plantado pelas mãos calosas de seus pais, fora conseguido já uma conquista a mais da inteligência e da escola”¹⁵⁶.

Primário; Escolas Primárias nos municípios de origens estrangeiras; Escolas Estrangeiras e sua fiscalização”. Annaes da Conferencia Interestadual de Ensino Primário. Rio de Janeiro: Empresa Industria Editora “O Norte”, 1922. p.41-60. Considerada pacifista, a política de nacionalização defendida e implantada por Orestes Guimarães foi substituída na década de 1930 por uma agressiva política de nacionalização do ensino, através do Decreto Estadual nº 88, de 31 de março de 1938 e do Decreto Federal nº 868, de 18 de novembro de 1938, que criou a Comissão Nacional de Ensino Primário, cuja principal tarefa era a organização de “um plano de nacionalização ensino primário, nos núcleos de população de origem estrangeira”. FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino publico – Ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos imperial e republicano**. Florianópolis: Edeme, 1975. P.163

¹⁵⁵ GUIMARÃES, Orestes. **Nacionalização do Ensino Primário. Um parecer do professor Orestes Guimarães, Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas pela União, no Estado de Santa Catarina**. Blumenau: Typographia Carl Wahle, 1929. p.2.

¹⁵⁶ MOREIRA, João R. **A educação em Santa Catarina**. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1954. p.33-34. Professor e diretor do curso normal do Instituto de Educação de Florianópolis entre os anos 1937 a 1943, João Roberto Moreira destacou-se por sua defesa à causa da nacionalização do ensino, sendo convidado para atuar nos principais órgãos de pesquisa educacional brasileiros: o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no período de 1940 a 1950. Sobre a sua atuação em Santa Catarina conferir o artigo de DANIEL, Leziany S. O apoio do intelectual João Roberto Moreira às políticas educacionais em Santa Catarina: o discurso científico como legitimador das ações governamentais (anos 30, 40 e 50 do século XX). In: **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Curitiba: PUC/PR, 2004.

Uma conquista notadamente dos/as novos/as professores/as que colocavam em prática, nas escolas isoladas dos mais distantes rincões do Estado, o novo programa de ensino idealizado por Orestes Guimarães, centrado na disseminação da língua nacional e no desenvolvimento do sentimento de brasilidade. O forte clamor de José Veríssimo¹⁵⁷, no final do século XIX, em favor de uma educação escolar nacional e patriótica, era posto em prática por Orestes Guimarães. Os/as professores/as orestianos/as nacionalizavam/civilizavam os alemãezinhos, russinhos e italianinhos e, por via de conseqüência, os seus pais, tal como atestou João Roberto Moreira. Para isso certamente muito contribuiu o conjunto de obras didáticas de cunho patriótico/nacional selecionadas pelo “semeador do novo”.

Julgo, contudo, que para melhor compreender a amplitude dessa sua sementeira, aqui entendida como a instauração de uma civilidade burguesa e de uma nova atitude diante do mundo, científica e prática, faz-se necessário analisar a sua interlocução com um Estado, mais precisamente com uma cidade – Florianópolis que desejava “ardentemente” modernizar-se, civilizar-se, de modo a colocar-se “ao lado das mais adiantadas, confortáveis e belas cidades brasileiras”¹⁵⁸.

¹⁵⁷ Em sua obra “A Educação Nacional”, publicada pela primeira vez em 1890, José Veríssimo acusava o sistema educacional brasileiro de não ser nacional, de não formar cidadãos. Segundo ele, os livros de leitura empregados na escola primária não continham temática nacional, o ensino de geografia se limitava à memorização de nomes geográficos europeus, utilizando-se de um compêndio estrangeiro (Wappoeus), e o ensino de história era restrito a listas de nomes de reis, governadores e acontecimentos. Sua proposta era de que começasse a ser produzida uma literatura patriótica ou pelo menos uma literatura com linguagem brasileira, acessível às crianças. Quanto a suas idéias sobre a nacionalização do ensino brasileiro conferir: VERISSIMO, José. **A Educação Nacional**. 1.ed. São Paulo: Francisco Alves, 1890, e sobre a sua atuação como diretor do Ginásio Nacional/Colégio Pedro II, considerado modelo na área da educação secundária no período da 1ª República, conferir: ALVES, Rosana Llopis. O Ginásio Nacional sob a direção de José Veríssimo Dias de Mattos (1892-1898). In: **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Curitiba: PUCPR, 7 a 10 de novembro de 2004.

¹⁵⁸ ARAUJO, Hermes, R. de. **A invenção do litoral: reformas urbanas e reajustamento social em Florianópolis na Primeira República**. Dissertação (Mestrado em História). PUC: São Paulo, 1989. p.18.

4. FLORIANÓPOLIS REPUBLICANA: A REIVENÇÃO DA CIDADE E DA ESCOLA

Vão tirar da cidade o centro da cidade, vão tirar da cidade toda a cidade, vão fazer o quê da cidade?

Vão plantar uma cidade nova no lugar da cidade carcomida, vão desistir de manter as ruínas da cidade, vão decretar que cidade não é mais de a gente viver?

Solilóquio, Carlos Drummond de Andrade¹⁵⁹

Na época da vinda de Orestes Guimarães, a cidade de Florianópolis ainda exibia fortes contornos coloniais, apesar de desejar, “ardentemente” - tal como as grandes cidades brasileiras no início do século XX - superar o atraso e avançar em direção aos modernos padrões burgueses de urbanização e de organização social, os quais deveriam, segundo o interesse da elite local, ser incorporados, sem demora, por toda a população. A elite conservadora, porém modernizante, que tomou o poder no regime republicano em Santa Catarina encontrava-se em processo de afirmação de classe e de crença nos valores éticos e estéticos da racionalidade capitalista e, dessa forma, buscava definir novos significados culturais, os quais deveriam ser assimilados por toda a população. Esta busca do moderno, do novo, significava, como advertiu Le Goff¹⁶⁰, o desejo do apagamento, do esquecimento de tudo o que lembrava a velha Nossa

¹⁵⁹ ANDRADE, Carlos Drummond de. **De notícias e não notícias faz-se a crônica**. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

¹⁶⁰ LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4.ed. Campinas/São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

Senhora do Desterro¹⁶¹, “de ruas estreitas e sujas”, com suas “casinhas de porta e janela”, uma cidade “sem estética e sem conforto, uma verdadeira aldeia carregando desajeitadamente o pomposo título de capital”¹⁶². Para os republicanos brasileiros e catarinenses em particular, a proclamação da República constituía-se num divisor de águas entre um passado arcaico, obscuro e um futuro regenerador, símbolo da ordem e do progresso. Representada como a “aurora libertadora”¹⁶³, a República repudia a monarquia – “o caos da noite”¹⁶⁴ -, suas instituições, sua estética, modos de vida e formas de pensar, e propõe reiventá-las, remodelá-las.

Com este intuito foi iniciada, nos primeiros anos do século XX, uma verdadeira cruzada saneadora e remodeladora em Florianópolis, que ficou popularmente conhecida como a “época do bota abaixo”. Era preciso remodelar, reordenar, reinventar a cidade, saneá-la e ajustá-la aos novos códigos burgueses de organização social, respaldados pelos pressupostos médico-higienistas importados da Europa e irradiados para todo o Brasil através da sua capital, o Rio de Janeiro, na época o maior centro cosmopolita do país. Recém-convertida aos novos padrões de

¹⁶¹ Nome da capital de Santa Catarina antes da proclamação da República (1889). Florianópolis foi uma homenagem ao presidente da República Marechal Floriano Peixoto. Em 1893, a capital de Santa Catarina, devido à sua posição estratégica, transformou-se na base dos movimentos contrários a Floriano: a Revolução Federalista, originada no Rio Grande do Sul e a Revolta Armada que eclodira no Rio de Janeiro. O fuzilamento dos revoltosos na Fortaleza de Anhatomirim, na capital, foi o “ajuste de contas” de Floriano Peixoto, levado a cabo pelo seu pró-cônsul Coronel Antonio Moreira César. Seis meses após esse episódio o Congresso Representativo Catarinense aprovou, por aclamação, o Projeto de Lei nº 111, de 01 de outubro de 1894, que mudava o nome da capital, fato que até hoje suscita polêmica, como pode ser constatado na obra organizada por Eloy Galloti Peixoto: **Florianópolis: homenagem ou humilhação?** Florianópolis: Insular, 1995. Tal como acontecera com o nome da cidade, as principais ruas, praças e monumentos de Florianópolis foram devidamente “desmonarquizados”, passando a homenagear a República e o seus “heróis” protagonistas. A praça principal, até então chamada de Barão de Laguna, passou a chamar-se XV de Novembro; a rua do Comércio substituiu a antiga rua do Príncipe; a do Ouvidor passou a chamar-se General Deodoro; a do Rosário, Marechal Guilherme, e a Barão de Iguatemi passou a denominar-se Almirante Lamego. CABRAL, Oswaldo R. **História de Santa Catarina**. 2.ed. Florianópolis: UFSC/Lunardelli, 1987. p. 250.

¹⁶² ARAÚJO, Hermetes Reis de. **A invenção do litoral: reformas urbanas e reajustamento social em Florianópolis na primeira República**. São Paulo: PUC, 1989. p.18.

¹⁶³ MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas/São Paulo: UNICAMP, 1999. p.171.

sensibilidade e de comportamento, a elite florianopolitana passou a rechaçar tudo o que destoasse do que passara a ser considerado o “jeito civilizado de viver”. E será o Rio de Janeiro, capital da jovem República, que irá determinar o seu julgamento acerca dos novos comportamentos a serem adotados, tanto na esfera pública quanto na privada.

Desse modo, foi em nome dos novos conhecimentos na área da higiene e da saúde pública que a capital catarinense passou a ser o cenário de uma série de remodelações e reformas urbanas e de novas formas de controle, de disciplinarização e de segregação social, as quais começaram a ser iniciadas com a retirada, em massa, da população pobre que vivia nos antigos bairros da região central da cidade: lavadeiras, marinheiros, soldados, mendigos e “mulheres de má vida”, enfim “gente de má fama”, cujos hábitos de higiene e de conduta passaram a ser considerados atrasados e inconvenientes para a parcela da população que começava a enriquecer e a civilizar-se, a aburguesar-se, constituindo portanto uma séria ameaça à modernidade pretendida, conforme apontou o normalista-médico-historiador catarinense Oswaldo Rodrigues Cabral¹⁶⁵.

Maculando a nova imagem que a cidade começara a ter, estes indivíduos, cujo modo de vida, segundo o olhar da elite “civilizada”, mais se assemelhava à barbárie¹⁶⁶, precisavam ser isolados, afastados da cidade, da pólis. A idéia de cidadão, de civilidade e de civilização liga-se umbilicalmente à idéia de cidade, *civitas*. Assim, não sendo cidadãos, não vivendo conforme as

¹⁶⁴ Idem, p.169.

¹⁶⁵ CABRAL, Oswaldo R. **Nossa Senhora do Desterro**. v.1. Florianópolis: Lunardelli, 1979. p.200.

¹⁶⁶ O conceito de civilização eliasiano enfatiza aquilo que é considerado comum a todos os homens, ou melhor, o que deveria sê-lo, na opinião dos que se dizem civilizados. A “incivilização” ou barbárie, por sua vez, é entendida como um contraconceito ao estágio de civilização. Segundo Elias, na sociedade ocidental “nada há que não possa ser feito de forma civilizada ou ‘incivilizada’”. ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: uma história de costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. P. 25 e 62.

novas normas de civilidade burguesa, a população pobre da ilha não merecia habitar o seu espaço mais nobre, o centro da cidade. Foi empurrada para a margem, periferia e morros.

A inauguração de obras de higienização e de saneamento, tal como as redes de água, luz, esgotos, aterros, calçamentos, ajardinamentos e, por outro lado, a insistência da população em manter práticas contrárias aos novos hábitos e condutas considerados legítimos se fizeram acompanhar de discursos exaltados, publicados nos jornais da cidade, os quais passaram a ter o papel de divulgadores e de modeladores dos novos costumes, práticas, hábitos e comportamentos da nova “civilidade”, como atesta o jornal “República”, órgão oficial do Partido Republicano Catarinense:

Florianópolis disparou pela estrada do progresso com tamanha rapidez que, através a elegância bem calçada da Praça 15 e da arquitetura fina dos prédios, é difícil reconhecer-se aquele montão de ruínas que se chamou Desterro. Água, luz, esgotos, teatros, cinemas, fanfonar d’automóveis e jornalistas e jornais de todos os tamanhos e feitios dão a ‘urbs’ um tom chic e movimentado. Os governos sucedem-se cada qual mais amigo do progresso. Mas (sempre o maldito mas) hábitos ficaram que a estética, a civilização, o bom tom mandam que se deixem. Da janela de fulano é uma ceroula, a enxugar ao sol, abana aos transeuntes os dois cordãozinhos num adeusinho obscuro e condenável. Mais adiante Mme., descabelada, mal vestida, espia o movimento da rua que arqueja ao calor do sol. E é uma desordem, um cheiro de sujo e de mau gosto, que a moral doméstica bem poderia sanar, se calculasse que estes desarranjos vem contra os créditos do lar e da cidade”.¹⁶⁷

Para combater estes e muito outros “desarranjos”, causadores de doenças e, sobretudo, da indolência que se acreditava ser a principal característica da população pobre florianopolitana,

¹⁶⁷ ARAÚJO, Hermetes R. de. Op. Cit. p.50.

foram colocadas em ação, nas décadas de 1910 e 1920, uma série de práticas intervencionistas, tanto na esfera pública quanta na privada, tais como a criação, pela Inspetoria de Higiene, de comissões sanitárias para visitar as casas das pessoas, orientando-as na modificação dos hábitos anti-higiênicos; as campanhas sanitárias para conter epidemias, como a que foi coordenada pela Junta Internacional de Saúde, da Rockefeller Foundation Internacional, e também a reorganização do aparato policial judiciário segundo critérios científicos a fim de que melhor pudesse exercer a sua nova função de “magistério de prevenção”, não apenas vigiando e punindo aqueles que tivessem hábitos e condutas consideradas indesejáveis como também evitando, através de medidas de “caráter exemplar”, tais delitos.¹⁶⁸

Face à responsabilidade que passou a ter na formação de mestres e mestras capazes de produzir um cidadão que, dentre outros atributos, fosse higienizado, a Escola Normal Catarinense foi também alvo das ações da Diretoria de Higiene, que com o apoio técnico da Comissão Rockefeller organizou, no mês de julho de 1920, uma série de conferências aos seus professores/as e alunos/as sobre a ancilostomose e as formas de evitar a sua infestação. Uma nota publicada no Jornal República de 30 de julho de 1920 acerca dessa iniciativa, comprova a importância na época concedida ao papel do professor e da escola primária na educação higiênica da população: “A educação da população escolar se não acarreta resultados prometedores que atualmente encham as vistas aos exigentes, trarão resultados satisfatórios e reais para o futuro, quando a população infantil de hoje educada, preparada e aparelhada para a vida, impuser sua vontade firme e decidida desbancando o espírito rotineiro, retrógrado e atrasado do passado.

¹⁶⁸ Sobre esta questão é interessante conferir o trabalho de Roselane Neckel Kupka “Tensões e imagens do viver urbano em Florianópolis – 1910/1930”. São Paulo: PUC, 1993. (Dissertação de Mestrado em História).

Novos horizontes abrir-se-ão aos olhos deslumbrados dos povos que terão como farol a higiene, preferindo evitar, prevenir do que remediar”.

Além de divulgar as ações da Diretoria de Higiene no sentido de introduzir “hábitos de vida saudáveis à população”, a imprensa florianopolitana não cansava de divulgar casos de extrapolação dos novos padrões da boa conduta, exigindo a intervenção da polícia, como no caso publicado no Jornal “A Opinião”, em 22 de outubro de 1915:

É por demais vergonhoso e desmoralizador o que se passa nos bailes públicos que quase todos os sábados e domingos se realizam em casas de meretrizes desta bela cidade. Constantemente, tem chegado a nossa redação muitas reclamações de pessoas conceituadas que nos pedem chamemos a atenção da polícia para que tome providência a respeito. Na rua Tiradentes nº18 há uma dessas casas freqüentadas pela gentinha da pedreira e pelos rebotalhos da sociedade denominados dondocas. É preciso que se note que perto dessa casa moram famílias distintíssimas que às vezes ficam privadas de chegarem às janelas para não terem o dissabor e ouvirem os palavreados imorais e não verem as danças indignas desta sociedade corrompida que vive infestando o seio de nossa capital. É pois em nome das dignas famílias moradoras naquela região que chamamos a atenção da polícia, para que mande fiscalizar tais bailes, evitando assim a proliferação do mal ¹⁶⁹.

A construção da “Avenida do Saneamento”, posteriormente batizada de avenida Hercílio Luz em homenagem ao governador do Estado, foi certamente o ápice da modernização/higienização do espaço urbano e dos modos de vida da cidade, concorrendo para destruir o pouco que sobrara da velha Nossa Senhora do Desterro. Os “velhos e infectos pardieiros” habitados por gente do povo foram pouco a pouco desaparecendo pela ação das picaretas. Surgiu em seu lugar a primeira avenida florianopolitana, a qual, ao ligar as baías norte

¹⁶⁹ Citado por Roselane Neckel Kupka, Op. Cit. P.81-82.

e sul, estabeleceu novos itinerários, segregando espaços, determinando os lugares burgueses e os populares, até então compartilhados indistintamente, estabelecendo um *apartheid* tácito, mas vigoroso.¹⁷⁰

Figura 14 – Construção do canal da Avenida do Saneamento - 1919



A primeira avenida de Florianópolis. Ao fundo, no alto, o Colégio Coração de Jesus, mantido pelas irmãs da Divina Providência.
Fonte: Acervo Sr. Adolfo Nicolich da Silva

¹⁷⁰ Idem ibidem, p.20.

4.1. UMA NOVA ESCOLA PARA UMA NOVA CIDADE

Na esteira das remodelações e do saneamento do traçado urbano, foi sendo produzido um discurso que denunciava o atraso, o anacronismo e a desarmonia da escola pública catarinense em relação às novas exigências da vida social contemporânea e aos “incontroversos ensinamentos da pedagogia moderna”. Em relação a esta questão, uma fala do governador Vidal José de Oliveira Ramos é emblemática: “O ensino primário no Estado é o que se pode imaginar de mais atrasado (...) circunscrito à formula carunchada e gasta do ler, escrever e contar”, devido, principalmente, “à falta de mestres idôneos e à adoção de processos arcaicos, considerados imprestáveis pela pedagogia moderna”. Por isso, julgava ele necessário “fundar um novo tipo de escola, dar à mocidade um professorado cheio de emulação”, visando a “alterar profundamente o ensino público.”¹⁷¹

Assim como foi preciso destruir a velha cidade para construir a cidade moderna, a escola deveria destruir as marcas de outras práticas sócio-culturais nos corpos e mentes das crianças para forjar um homem novo, para uma nova cidade. A instituição escolar passa a ser, então, considerada como uma verdadeira máquina de civilização, um instrumento de regeneração da cidade, de coesão social, de moralização, higienização e de civilização das classes subalternas e, evidentemente, um instrumento para a estabilização do novo regime, uma vez que com a instituição do sufrágio universal o Estado passou a necessitar de cidadãos que soubessem não

¹⁷¹SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado, em 23 de julho de 1912, pelo Governador Vidal Jose de Oliveira Ramos. Florianópolis: Gabinete da Typographia D'O Dia, 1912. p 28.

apenas ler e escrever, mas compreender, pensar e agir de uma nova forma, de modo a tornarem-se cidadãos produtivos ao capitalismo e patriotas. A escola passou a constituir-se numa exigência à modernização social pretendida, em auxiliar na organização do trabalho livre e, conseqüentemente, no principal meio de acesso ao modelo urbano de socialização desejado, sendo responsabilizada pela consolidação de novos hábitos de pensamento na população, transformando-se, portanto, num projeto político do Estado; mas para isso era preciso trazer as crianças das classes populares ao processo de escolarização.

O conceito de processo civilizador desenvolvido por Norbert Elias¹⁷² revela-se, assim, indispensável para a compreensão das transformações ocorridas na sociedade florianopolitana e brasileira pós-república, uma vez que possibilita pensar as relações que numa dada sociedade ligam as formas políticas, sociais e psicológicas e os processos de longa duração, os quais, ao modificarem uma dessas formas, transformam as outras. A mudança na ordem política e econômica brasileira exigia a mudança dos comportamentos sociais, uma nova sensibilidade e racionalidade, exigia, enfim, a transformação de simples indivíduos em força produtiva, de modo a garantir e ampliar do movimento produtivo do capital.

A formação do Estado moderno e a conseqüente monopolização estatal dos impostos e da violência física têm, segundo Norbert Elias, profundo efeito sobre a gestão dos afetos e a extensão das cadeias da ação e da interdependência social, as quais implicam um controle mais severo das emoções e dos afetos. No segundo volume de seu “Processo Civilizador” ele indaga sobre o que teria a ver a organização da sociedade sob a forma de Estado com a civilização, e a resposta que dá a essa questão constitui-se no núcleo central da sua teoria da civilização,

¹⁷² ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

construída na correspondência entre os mecanismos de controle e de vigilância da sociedade e o aparelho de controle que se forma na economia psíquica do indivíduo: o autocontrole. Assim, a relação entre a formação do Estado moderno e a civilização estaria na passagem da pressão social para o autoconstrangimento, na interiorização do controle das emoções e das pulsões. O processo civilizatório se daria, pois, por uma via em que o controle externo se aproxima do autocontrole, ou seja, o padrão social a que o indivíduo é inicialmente obrigado a se conformar por restrição externa precisa ser reproduzido no seu íntimo, através de um autocontrole que opera mesmo contra seus desejos mais conscientes.

Com efeito, para a sua legitimação o novo regime instaurado no Brasil a partir de 1889 exigia determinadas formas de pensar e de agir por parte da população e para obtê-las o Estado além da força elegeu a educação, especialmente a escolar, como o espaço essencial para a sua ação persuasiva e preventiva. A escola republicana deveria civilizar e moralizar as crianças, disciplinando seus corpos e mentes para a modernidade, inculcando-lhes os valores éticos e estéticos da racionalidade capitalista, o *ethos* capitalista: amor ao trabalho, à pátria, submissão às leis, respeito a livre empresa, à propriedade privada e à liberdade, possibilitando dessa maneira, uma economia psíquica que fortaleceria os mecanismos do autocontrole exercido sobre as pulsões e as emoções¹⁷³, o *self-government*. Vidal Ramos, o governador que contratou Orestes Guimarães para reformar a instrução pública catarinense, sintetizou este novo papel do Estado - Estado-educador- , com muita propriedade:

É a escola a pedra angular da grande República, disse-o, com justeza e acerto inegáveis, um escritor reputadíssimo em matéria de ensino –

¹⁷³ CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. p.110.

Jules Paroz. Dessa irrecusável verdade, quase dogma para os que observam os fenômenos sociais, decorre inelutavelmente e para quantos tem alguma parcela de responsabilidade e se interessam pela prática exata do regime que nos governa, o dever de dar ao povo a instrução, sem a qual ele viverá eternamente inibido na sua iniciativa e na sua vontade, privando a nação de fatores importantes para o seu desenvolvimento e a República do concurso eficaz de energias bem orientadas, que se não prestem a manejos indecorosos, falseadores das instituições democráticas”¹⁷⁴, leia-se ao manejo dos “revoltosos”, inimigos do novo regime.

Para este projeto de integrar ideológica e politicamente as classes populares fazia-se necessária, segundo a ótica de Orestes Guimarães, a inauguração de novas formas de escolarização¹⁷⁵ e, para garantir o seu pleno êxito, a instituição de novos modos de intervenção do Estado na gestão escolar. Assim sendo, ao lado das formas de escolarização já existentes na rede pública catarinense - Escola Isolada e Escola Normal - foram implantados o Grupo Escolar e a Escola Complementar¹⁷⁶. Estas novas formas de escolarização assegurariam, conforme Orestes Guimarães, “verdadeiro equilíbrio e seriação do ensino, isto é, o curso superior é o

¹⁷⁴ Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado em 23 de julho de 1912 pelo governador Vidal José de Oliveira Ramos. p.2.

¹⁷⁵ Essa expressão é entendida nesta pesquisa na perspectiva proposta por Jean Michel Chapoulie e Jean Pierre Briand: “Formas de escolarização são estes elementos centrais que podemos chamar de teorias locais de escolarização, que recomendam a clientela e as finalidades de uma parte do sistema escolar; tipo de estabelecimento ou programa de escolarização. Quais são os diferentes tipos de clientela que devem ser distinguidos do ponto de vista da escolarização? Que ensino é preciso propor-lhes e com quais finalidades? A resposta a estas questões, isto é, a adoção de um certo número de princípios e a afirmação de sua legitimidade constitui a definição explícita de uma forma de escolarização. CHAPOULIE, J.M.; BRIAND, J.P. L’institution scolaire et la scolarisation: une perspective d’ensemble. p.3-42.

¹⁷⁶ Esta forma de escolarização foi criada com o objetivo de evitar o salto abrupto dos egressos dos grupos escolares à Escola Normal, onde por falta de idade o aluno nem sempre poderia ter entrada, e também para formar, num curto período, professores para as escolas isoladas. Um pouco mais tarde, no ano de 1915, na gestão do governador Felipe Schmidt, através da Lei nº 1.044, de 14/09/1915, seriam implantadas as Escolas Reunidas, que se caracterizavam pela união de duas ou mais escolas isoladas em uma mesma casa, mantendo, contudo, o ensino individual. Segundo Neide Almeida Fiori as escolas reunidas constituíam-se numa fase do processo de evolução de uma escola isolada em grupo escolar. Conferir FIORI, N. A . Op. Cit. P.100.

desenvolvimento do inferior ou aquele corolário deste”¹⁷⁷, seguindo o pressuposto do método intuitivo de que o ensino deveria ser gradual e progressivo.

Em vista disso, nas cidades em que fossem instalados os grupos escolares, o/a aluno/a após o término do seu curso primário de três anos na Escola Isolada poderia matricular-se no 4º ano dos Grupos Escolares; os que concluíssem o curso primário nos grupos poderiam matricular-se nas escolas complementares (correspondente ao segundo grau do curso primário) e os egressos destas poderiam matricular-se no 3º ano da Escola Normal, uma vez que o programa das Escolas Complementares era constituído dos dois primeiros anos da Escola Normal, divididos pelos três anos do curso complementar.

Apesar dessa “racionalidade”, a qual segundo Orestes Guimarães nem em São Paulo encontrava comparação, esse sistema estabelecia um forte dualismo escolar: os grupos escolares só eram instalados nos centros urbanos de maior porte e se possuísem no mínimo 300 crianças em idade escolar, dos 7 aos 14 anos. Portanto, na grande maioria dos municípios catarinenses a única possibilidade de acesso à escola primária eram as Escolas Isoladas, classificadas em Provisórias, Intermédias e Preliminares¹⁷⁸, as quais tinham tempo de duração e programas diferenciados dos grupos escolares. As escolas complementares, por sua vez, também só eram criadas nos maiores centros urbanos, haja vista que eram direcionadas aos egressos dos grupos escolares, devendo funcionar nos seus prédios e ter como mestres os próprios professores

¹⁷⁷ GUIMARÃES, Orestes. In: Synopse apresentada pelo Coronel Vidal José de Oliveira Ramos ao Exmo Sr. Major João de Guimarães Pinho, Presidente do Congresso Representativo do Estado, ao passar-lhe o cargo no dia 20/06/1914, p. 153.

¹⁷⁸ As escolas isoladas preliminares deveriam ser regidas por normalistas; as intermédias por professores vitalícios ou efetivos, não normalistas, e as provisórias por professores nomeados. Nos três tipos de escola isolada as classes de meninos deveriam ser regidas por homens e as classes de meninas e as mistas, com meninos de no máximo 12 anos, deveriam ser regidas por mulheres. O Regimento da Instrução Pública, Lei nº 846, de 11/10/1910, no seu artigo 77, obrigava os professores das escolas isoladas cujas sedes ficassem distantes no máximo 18 km de um grupo escolar a freqüentá-lo, uma vez por mês, de modo a observar a aplicação do método de ensino intuitivo ou lições de coisas.

dos grupos¹⁷⁹. A Escola Normal, sediada na capital, tinha suas portas abertas aos egressos das escolas complementares, os quais freqüentariam apenas o último ano do Curso, e também aos egressos dos grupos escolares, após exame de admissão, os quais deveriam cumprir os três anos do curso. Contudo, por estar instalada na capital do Estado, a vinda para Florianópolis de muitos/as complementaristas e/ou egressos dos grupos escolares do interior do Estado ficava seriamente prejudicada, principalmente pela falta de condições financeiras deles/as para custear seus estudos na capital. Assim, o acesso à escola formadora de mestres ficava restrito aos moradores/as de Florianópolis e adjacências e aos filhos - principalmente às filhas - das classes médias e altas do interior do Estado.¹⁸⁰

Contraditoriamente, pois, ao desejo anunciado de difundir uma educação moderna à população catarinense, através da diversificação das formas de escolarização, o atendimento era bastante seletivo, com a oferta de escolas modelares para poucos: a Escola Normal, uma escola de excelência, formava mestres e mestras para os grupos escolares - uma escola primária também de excelência; e as Escolas Complementares, com um ensino mais simplificado, habilitavam professores/as para as escolas isoladas, uma forma de ensino primário também mais simplificada. Para se ter uma idéia desta seletividade, uma década após a implantação da reforma havia no Estado de Santa Catarina os mesmos sete grupos escolares inaugurados na segunda

¹⁷⁹ Segundo o artigo 5º do Regimento das Escolas Complementares, o Curso Complementar deveria ser ministrado por quatro professores do grupo escolar, inclusive o diretor, os quais, de acordo com as respectivas aptidões, deveriam responsabilizar-se pelas 13 disciplinas do curso. Decreto nº 604, de 11/07/1911. p.7.

¹⁸⁰ Este quadro mudará a partir do ano de 1919 quando é criado, também em Florianópolis, o Curso Normal do Colégio Coração de Jesus, uma escola para a elite, mantida pela Congregação das Irmãs da Divina Providência.

gestão de Vidal Ramos (1910-1914)¹⁸¹, quatro escolas complementares, uma escola normal e 189 escolas isoladas, além das inúmeras escolas particulares, o que comprova que apenas uma pequena parcela da população catarinense (a que vivia nos maiores centros urbanos) teve acesso às modernas formas de escolarização inauguradas.

Esta era a “grande revolução” que, através da educação escolar, prometia o reformador, seguindo o ideal republicano. Nada muito radical, capaz de provocar uma renovação das elites culturais e políticas. Ele seguia, naturalmente, os pressupostos do projeto modernizador burguês brasileiro, o qual via na instituição escolar uma instância inculcadora dos novos valores e normas de comportamento. A escola moderna deveria responder a tipos específicos de clientela, que deveriam ser distinguidas do ponto de vista da escolarização. Havia portanto que difundir, diferencialmente, a cultura entre a população através da fundação de diferentes formas de escolarização. E, nesta tarefa, o ensino a ser ministrado deveria merecer atenção especial dos reformadores, ou seja, para cada forma de escolarização uma organização específica de saberes e práticas escolares, capazes de garantir determinados tipos de raciocínio, de pensamento e de ação, isto é, determinado *habitus*.

Com efeito, para cada uma das formas de escolarização selecionadas, o nosso reformador propôs um currículo, entendido neste trabalho como todas as ações e relações existentes na escola, as quais irão assegurar o nexos íntimo entre educação e identidade social, entre

¹⁸¹ Grupo Escolar Conselheiro Mafra, de Joinville, inaugurado em 15 de novembro de 1911; Grupo Escolar Jerônimo Coelho, de Laguna, inaugurado em 10 de dezembro de 1912; Grupo Escolar Lauro Muller, de Florianópolis, inaugurado em 24 de dezembro de 1912; Grupo Escolar Vidal Ramos, de Lages, inaugurado em 20 de maio de 1913; Grupo Escolar Silveira de Souza, de Florianópolis, inaugurado em 28 de setembro de 1913; Grupo Escolar Victor Meirelles, de Itajaí, inaugurado em 4 de dezembro de 1913, e Grupo Escolar Luiz Delfino, de Blumenau, inaugurado em 30 de dezembro de 1913. Sobre os grupos escolares catarinenses, conferir artigo de Paulo de Nóbrega: Grupos Escolares: Modernização do ensino e poder oligárquico. In: DALLABRIDA, Norberto. (org.) **Mosaico de Escolas – Modos de educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003. p.253-280.

escolarização e subjetividade¹⁸². E foi justamente pelo currículo da Escola Normal Catarinense que ele escolheu iniciar a sua “cruzada luminosa”, a sua reforma da instrução, a exemplo do que fizera o seu antigo mestre, Caetano de Campos, o reformador paulista.

Não temo, e terei comigo todos aqueles que se dedicam às questões desta ordem, em afiançar: reforme-se, de modo completo, o ensino normal nos seus métodos e processos; oriente-se sob uma direção técnica, afeita aos estudos teóricos da hodierna pedagogia e observações de prática, quanto aos métodos e o ensino primário será reformado naturalmente, sem entraves, sem óbices e sem desfalecimentos. A base é a Escola Normal.¹⁸³

A reforma da instrução pública catarinense deveria ter como base o investimento na formação de professores/as primários/as, pois seriam eles/as os responsáveis diretos pela instauração, nas novas formas escolares recém-inauguradas, da nova cultura escolar, do novo *habitus* pedagógico, alicerçado nos pressupostos do novo método de ensino, uma vez que o método tradicional, centrado na figura do mestre e do compêndio, considerado rotineiro e arcaico pela pedagogia moderna, passara a ser alçado a principal responsável pelo atraso da instrução pública catarinense. Atraso que Orestes Guimarães diagnosticou logo que foi

¹⁸² Nessa perspectiva, currículo é aqui entendido como seleção, como recorte cultural, configurando-se naquilo que Jean Claude Forquin chamou de “versão autorizada da cultura”, como artefato social e cultural, vinculado a formas específicas e contingentes de organização da educação e da sociedade. FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

¹⁸³ GUIMARÃES, Orestes. Relatório apresentado ao Governador Vidal Ramos. In: Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado, em 23 de julho de 1912, pelo governador Vidal José de Oliveira Ramos. Florianópolis: Gabinete da Typographia D’O Dia, 1912. p.37.

contratado para empreender a reforma da instrução pública, como pode ser constatado num trecho do relatório por ele apresentado a Secretaria Geral do Estado, em 1910¹⁸⁴:

Ao ouvir e ver o modo de perguntar dos Srs. Professores e as respectivas respostas dos alunos, deduzi, de modo claro, que o ensino, em geral, era pura decoração de compêndios e, portanto, inteiramente condenado. Em quase todas essas escolas a leitura monótona e sem a compreensão do assunto, a aritmética era reduzida ao conhecimento das quatro operações, sem a aplicação de problemas adequados, a geografia reduzida a amontoados de nomes. Os alunos repetiam o nome dos Estados do Brasil e suas capitais, davam o nome dos rios, etc. mas, pedindo-lhes, por exemplo, que nos mostrassem o rio Amazonas, depois de muito custo e de perpassarem, por longo tempo, a vista pelo mapa, descobriam em letras gordas o nome - Amazonas (nome do Estado) e apontavam-no como sendo o do rio, demonstrando, desse modo, que desconheciam a figura dos rios nos mapas geográficos. E não podia ser outro o resultado se analisarmos o programa de 25 de Março de 1908, aprovado pelo conselho superior, se analisarmos a adoção das obras didáticas, os métodos de ensino expressos no programa e o sistema da fiscalização escolar¹⁸⁵.

Por causa do método de ensino utilizado, os alunos, de acordo com a avaliação do reformador, muito cedo eram acometidos de “aborrecimento irresistível ou de inconsciente incapacidade para os estudos mais sérios: a surmenage¹⁸⁶”. Por conseguinte, o domínio do novo método pelos professores catarinenses, este sim, “ativo”, “concreto” e “racional”, deveria, segundo a sua ótica, contribuir para inaugurar nas escolas públicas catarinenses, uma nova

¹⁸⁴ Em companhia do professor Henrique da Silva Fontes, chefe escolar da região de Florianópolis, Orestes Guimarães assistiu, por um período de oito dias, os exames de 947 alunos matriculados na 11 escolas existentes na capital em 1910.

¹⁸⁵ GUIMARÃES, Orestes. Relatório apresentado à Secretaria Geral do Estado, em 31 de dezembro 1910. In: Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado, pelo Tenente Coronel Caetano Vieira da Costa, Secretário Geral, em 30 de junho de 1911. p.6-7.

¹⁸⁶ GUIMARÃES, Orestes. Parecer sobre a adopção de obras didacticas apresentado ao exmo. Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos, D.D. Governador do estado de Santa Catarina, pelo professor contractado Orestes de Oliveira Guimarães. Florianópolis: Gabinete da Typographia D'O Dia, 1911. p. 5.

cultura capaz de produzir o cidadão republicano. A mudança no sistema de ensino público catarinense e, de modo especial, a mudança curricular da escola normal, deveria, pois, assegurar a mudança no *habitus* pedagógico do/a professor/a, inculcando-lhe novos modos de pensar e de agir, necessários à sua tarefa de “guardiões da República”.

4.2. A “ARTE DA EXECUÇÃO” DA REFORMA

Assevera Pierre Bourdieu que “qualquer tentativa de fundar uma nova prática em obediência a uma regra explicitamente formulada seja no âmbito da arte, da moral, da política, da medicina ou até da ciência (que se pensa obedecer às regras do método), confronta-se com a questão das regras que definem a maneira e o momento oportuno - *kairos*, como diziam os sofistas, da aplicação das regras, ou como se diz e bem, de pôr em prática um repertório de receitas ou de técnicas, em suma, da arte da execução através da qual se reintroduz, inevitavelmente, o *habitus*¹⁸⁷”. E no tocante à arte da execução, o nosso reformador foi implacável. Através da criação da Inspetoria Geral da Instrução Pública, órgão diretamente subordinado à Secretaria Geral do Estado, e ao governador, Orestes Guimarães modificou radicalmente a forma de intervenção do Estado na gestão escolar, inaugurando uma forma inédita de relação social e de relação de poder entre a instituição escolar e o governo. Sob a sua batuta, como Inspetor Geral da Instrução Pública, a Inspetoria passou a normatizar cada detalhe

¹⁸⁷ BOURDIEU, Pierre citado por PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação - perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993. p.40.

do cotidiano das escolas públicas catarinenses, por meio de uma série de documentos, regulamentos, pareceres e programas, os quais deveriam ser seguidos à risca.

A partir de então, a instituição escolar passou a ser fortemente mediatizada pelas regras e normas propostas pela Inspetoria/Inspetor, as quais deveriam assegurar a interiorização/exteriorização pelos/as professores/as do conteúdo da reforma. O próprio reformador/inspetor gostava de inspecionar as escolas e, nessas inspeções, feitas de surpresa, costumava - assegura Neide Fiori - orientar seu motorista para estacionar o carro longe da escola, de modo a "surpreender a escola em seu mais autêntico funcionamento"¹⁸⁸. Estas visitas chegavam a durar cinco dias e, durante a sua estada, o inspetor aproveitava para fazer a demonstração de como ensinar nos moldes do método de ensino intuitivo ou lições de coisas, uma vez que acreditava ser "mais fácil compreender e executar o que se vê, do que o que se lê através de mil considerações e citações"¹⁸⁹. Nessas inspeções o programa da escola primária era cobrado "em toda a sua inteireza, não sendo permitido suprimir partes, saltar ou inverter a ordem em que se acharem essas partes"¹⁹⁰. Qualquer alteração do que emanava da inspetoria precisava ser minuciosamente justificada pelo/a professor/a e ou diretor, no caso de grupo escolar, caso contrário estaria sujeito/a à pena da suspensão, como demonstram os jornais que a partir de 1917 passaram a publicar as penas de suspensão dos professores e professoras que burlavam as prescrições da Inspetoria da Instrução Pública. Por outro lado, aqueles que se

¹⁸⁸ FIORI, Neide A . **Aspectos da evolução do ensino público**. Florianópolis: Edeme, 1975. p.98.

¹⁸⁹ GUIMARÃES, Orestes In: Relatório apresentado ao Exmo Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado pelo Secretário Geral Gustavo Lebon Regis. Florianópolis: Typographia da Livraria Central, 1914. p.158.

¹⁹⁰ Decreto nº 795, de 02 de maio de 1914, artigo 27.

destacassem no cumprimento do proposto eram indicados pela inspetoria/inspetor para terem seus nomes registrados no Livro de Honra da Diretoria da Instrução Pública¹⁹¹.

Para auxiliá-lo no trabalho de inspeção, Orestes Guimarães criou os cargos de Inspetor Escolar e de Chefe Escolar¹⁹². O Inspetor Escolar¹⁹³ era o responsável, em nível regional, pelas questões administrativas e pedagógicas das escolas, e o Chefe Escolar era o seu auxiliar na fiscalização das questões administrativas das escolas isoladas. Para que os inspetores escolares tivessem práticas uniformes e pudessem desempenhar da melhor maneira possível a sua tarefa, Orestes Guimarães também fixou regras para o seu trabalho, consubstanciadas nos documentos "Instruções Permanentes" e "Instruções aos Professores", as quais seriam acompanhadas pelo Inspetor Geral através dos relatórios que os inspetores escolares deveriam apresentar ao final de cada ano¹⁹⁴.

¹⁹¹ De acordo com o Regulamento para a Instrução Pública, aos inspetores escolares cabia propor ao diretor da instrução pública a inclusão do nome dos diretores dos grupos escolares e dos professores das escolas isoladas sob a sua jurisdição; os professores dos grupos escolares, por sua vez, deveriam ser indicados por seus respectivos diretores. Regulamento da Instrução Pública em execução da Lei nº 846, de 11 de outubro de 1910. Florianópolis: Gabinete da Typographia D'O Dia, 1911. Artigo 30, parágrafos 15 e 30.

¹⁹² Tidos como guardiões da reforma, inspetores escolares assim como os diretores dos grupos escolares passaram a ter um *status* sem precedentes na história da educação catarinense, muitos deles galgando a posição de Diretor da Instrução Pública, a qual, com a extinção do cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública, após a saída de Orestes Guimarães, passou a ter as atribuições do Inspetor Geral. Lei nº 1.230, de 30 de outubro de 1918.

¹⁹³ Para operacionalizar a atuação dos inspetores escolares, o Estado foi dividido em 3 distritos escolares: 1º São Francisco, Parati, Joinville, Campo Alegre, São Bento, Blumenau, Itajaí, Camboriú, Brusque, Tijucas, Nova Trento e Porto Belo; 2º Biguaçu, São José, Palhoça, São Joaquim, Lages, Curitibanos e Campos Novos; 3º Garopaba, Imaruí, Laguna, Tubarão, Jaguaruna, Araranguá e Urussanga. Para cada um destes distritos deveria ser nomeado, por decreto governamental, um inspetor, o qual deveria ter no mínimo 25 anos e ser diplomado pelas escolas superiores, ginásios ou escolas normais do país. A capital, considerada um distrito especial, deveria ser fiscalizada pelo diretor da instrução pública. Alguns dos inspetores escolares selecionados tiveram, mais tarde, posição de destaque no cenário educacional catarinense, seguindo o trabalho de Orestes Guimarães. **Regulamento para Instrução Pública, em execução da Lei nº 846, de 11/10/1910.** Capítulo VI, artigos 12, 14, 15 e 17.

¹⁹⁴ Além disso, o novo Regulamento da Instrução Pública previa que os inspetores escolares deveriam, após a sua nomeação, praticar durante dois meses no grupo escolar modelo da capital, acompanhando a sua organização, método e processos de ensino. Previa também que, sempre que estivessem na capital, deveriam freqüentar o ensino ministrado nos grupos escolares, além de auxiliarem o inspetor geral quando da implantação dos grupos e da reforma das escolas isoladas. E, face à importância da sua atuação/fiscalização para o sucesso da reforma, foi exigido do inspetor escolar a apresentação de relatórios do seu trabalho, nos quais deveria descrever como encontrou cada escola

Por essa razão, apesar de ser considerado "competentíssimo", Orestes Guimarães era chamado de ditador por alguns, que criticavam o excesso de poder a ele concedido pelo governador e, sobretudo, a sua personalidade forte e sua postura inflexível¹⁹⁵, como o discurso pronunciado pelo deputado federal Gustavo Lebon Regis em 1917 confirma: "Ele tem sido uma espécie de ditador dentro do Estado, em matéria de ensino. Entregamos tudo a ele - organização, a fiscalização geral, a direção, etc.; faz o que entende e damos por bem feito"¹⁹⁶.

Esta rigidez e centralização eram consideradas pelo reformador como fundamentais para o êxito da reforma: "fora disto a desorganização e confusão, enfim a anarquia, invadirão o aparelho escolar cujas peças - Escola Normal, Escolas Complementares, Grupos Escolares e Escolas Isoladas - devem funcionar sem atritos, como peças de uma só máquina - a instrução pública - sob o comando de um só maquinista - o Diretor da Instrução"¹⁹⁷. Esta sua postura pode explicar a lembrança que ainda hoje Dona Passinha tem de Orestes Guimarães: "competentíssimo, mas de cara sempre amarrada"¹⁹⁸. "Eu fazia tudo certinho, nunca tive

sob a sua inspeção, o que fez, o que deixou determinado e como foram cumpridas as suas determinações. Após a apreciação da Diretoria da Instrução Pública, as questões julgadas mais convenientes deste relatório eram encaminhadas ao governador do Estado. Ainda preocupado com a importância da competência técnico-pedagógica dos inspetores escolares na execução da sua tarefa, o reformador propôs ao governador do Estado, no seu Parecer sobre a adoção de Obras Didáticas, no ano de 1911, a organização de uma biblioteca, anexa à Diretoria da Instrução Pública, sugerindo a aquisição de 165 títulos, das mais diferentes áreas do currículo, todos, evidentemente, sintonizados com os pressupostos da moderna pedagogia, leia-se com o método de ensino intuitivo ou lições de coisas.

¹⁹⁵ Sobre essa questão conferir a obra de José Roberto Moreira "A educação em Santa Catarina". Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1954. p.22 e Neide Almeida Fiori. "Aspectos da evolução do ensino em Santa Catarina". Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1975. p.96.

¹⁹⁶ REGIS, Gustavo L. **O perigo alemão e o problema do ensino em Santa Catharina**. Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Comércio, 1917. p.13.

¹⁹⁷ Relatório apresentado pelo Secretário Geral Gustavo Lebon Regis. Op.cit. p.122.

¹⁹⁸ SANTOS, Maria dos Passos O. (Dona Passinha). Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 15 de maio de 2002.

punição, mas tinha conhecidas minhas que foram punidas sim. Eu não, que não era boba, eu não fazia nada sem o programa¹⁹⁹."

Com efeito, tal como afirmou Perrenoud, cada vez que a fidelidade do/a professor/a à reforma é elogiada, valorizada, aumenta a sua credibilidade. Cada vez que práticas em sintonia com o espírito da reforma fazem aceitar o professor pelos colegas, felicitado pelas autoridades ou apreciado pelos pais, a mensagem da sua formação é fortalecida.

Uma política da formação, para ser conseqüente, deve ter em conta o conjunto das mensagens que os professores recebem. Passar do 'dizer ao fazer' é demasiado difícil para que nos possamos dar o luxo de um discurso eminente e contraditório. Os 'formadores' são assim também os professores em exercício, os quadros de todos os níveis, os especialistas das outras disciplinas..... Isto pressupõe, particularmente, uma certa coerência na informação e formação contínuas dos professores e do restante do pessoal do sistema escolar, incluindo os outros formadores. Interessa por exemplo que os inspetores e os diretores recebam a mesma formação que os professores ou que sejam no mínimo bem informados sobre os seus conteúdos e as suas orientações.²⁰⁰

Além da inspeção firme, Orestes Guimarães exigiu que os diretores dos grupos escolares, figura inédita até então no cenário educacional catarinense, fossem professores paulistas, formados pela Escola Normal de São Paulo,²⁰¹ como ele próprio, conhecedores do método de

¹⁹⁹ SANTOS, Maria dos Passos O. (Dona Passinha). Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 10 de abril de 2004.

²⁰⁰ PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993. p.103.

²⁰¹ Os professores paulistas contratados para dirigir os primeiros grupos escolares criados em Santa Catarina foram Zeno Barbosa, Helmaister Cardim, Gaspar Midon, Arlindo Lopes Chagas, Nolasco Vieira e João dos Santos Areão. Este último foi também inspetor escolar e após o falecimento de Orestes Guimarães, a quem chamava de padrinho, assumiu o cargo de inspetor federal das escolas subvencionadas pela União, e juntamente com os professores Elpídio Barbosa e Luiz Bezerra Trindade comandou os destinos da instrução pública catarinense no período que sucedeu a vigência da reforma orestiana, inaugurando o que ficou conhecido como "a santíssima trindade da educação" – 1935-1950. Sobre esta questão conferir FIORI, N. Op. Cit, p.143-201.

ensino intuitivo, uma vez que além das funções administrativas deveriam demonstrar ao seu corpo docente a prática do novo método, a "metodização", conforme sua expressão, além, evidentemente, de fiscalizar/controlar a sua aplicação. Esse trabalho desenvolvido pelos diretores deveria ser propagado pelos inspetores junto às escolas isoladas de todo o Estado, objetivando assegurar práticas pedagógicas sintonizadas com o "espírito" da reforma. Nas palavras de Fulvio Aducci, Secretário Geral dos Negócios do Estado,

o progresso do ensino público, entre nós, deve-se principalmente à inspeção escolar, sem a qual baixará fatalmente o nível do ensino. São os inspetores que ensinam aos professores das Escolas Isoladas o emprego de métodos mais aperfeiçoados, que verificam a observância do programa e do horário, que obrigam a instalação das escolas em casas apropriadas; pela sua ação enérgica são afastados os professores relapsos e incompetentes e aqueles que exerciam o magistério sem nenhuma vocação ou como um simples meio de vida.²⁰²

Na verdade, a inspeção séria e os constrangimentos a que os professores e professoras passaram a ser submetidos pela inspetoria/inspetores, apesar de terem provocado, de início, um certo pânico entre o professorado catarinense, não acostumado com esse tipo de prática, eram considerados a pedra de toque para o projeto de modificar radicalmente o *habitus* pedagógico da escola pública catarinense. De acordo com Bourdieu, a transformação dos constrangimentos e das condições objetivas do ensino contribuiriam muito mais para a modificação das práticas do que a difusão de idéias ou de receitas pedagógicas novas, o que colocaria, entre outros, o problema da vontade de transformação da autoridade política ou dos vários níveis da hierarquia

21. Relatório apresentado ao Exmo Sr. General Dr. Felipe Schmidt, Governador do Estado, pelo Dr. Fulvio Coriolano Aducci, Secretário Geral, em 1º de maio de 1918. p.82.

escolar²⁰³. Enquanto esteve no comando da instrução pública (1911-1918)²⁰⁴, Orestes Guimarães manteve sob constante vigilância as novas formas de escolarização por ele instituídas bem como os/as modernos/as professores/as. Por essa razão, não deixa de ser sintomático o fato de que após a sua saída da inspeção geral do ensino muitas das antigas práticas da escola imperial fossem reaparecendo, como se constata na observação feita por Dona Passinha de que nos anos 1950, quando encerrou sua carreira de professora, a prática da memorização, veementemente proibida pela reforma orestiana, ainda vigorava nas escolas públicas catarinenses: “As coisas foram ficando muito à vontade, cada um fazia o que lhe apetecia, além do mais acho que as professoras não eram bem preparadas, não entendiam que não é decorando que se aprende, que é preciso compreender, quanta tolice”.²⁰⁵ Os depoimentos de Dona Ione, Dona Ada e Dona Zilda - as quais cursaram o grupo escolar no final da década de 1920 e a escola normal nos anos 1930 - confirmam este fato: “Para começar era tudo decorado, as aulas eram palestras, nada de idas ao laboratório, de experimentações, isso ainda não existia, e se existia era só no papel, na prática

²⁰³ BOURDIEU, Pierre citado por PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993. p.43.

²⁰⁴ A reforma orestiana vigorou de 1911 a 1935, havendo contudo, ao longo deste período, pequenas reformulações, reformas da reforma, mas nada que alterasse as suas bases filosófico-epistemológicas, a sua espinha dorsal - os pressupostos do método de ensino intuitivo ou lições de coisas - o que pode ser facilmente confirmado nos regulamentos e programas de 1919, 1924 e 1928. A partir daí, a reforma que idealizou ficaria sob a batuta de seus seguidores, entre eles Luiz Sanches Bezerra da Trindade, o qual na função de Diretor da Instrução Pública, empreenderá a reforma de 1935, Reforma Trindade, que objetivará colocar a educação escolar pública catarinense em sintonia com os anseios do movimento de 1930.

²⁰⁵ SANTOS, Maria dos Passos O. (Dona Passinha). Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 10 de abril de 2004.

não”²⁰⁶, fato que foi veementemente denunciado por um inspetor escolar, em seu relatório datado de 1942²⁰⁷, o qual, apesar da sua extensão, merece ser aqui transcrito:

Durante a inspeção dos grupos, achei que, na maioria, estavam longe das exigências da metodologia recomendada, pois em quase todos verifiquei que os professores tanto repetiam oralmente o assunto, ou que os alunos o repetissem, até o decorarem; outros até ainda davam pontos a decorar, mas quase nenhum exigia a cooperação dos alunos nesses estudos, não obrigavam os alunos ao raciocínio ou a observar e tirar as suas conclusões e, portanto, os alunos só diziam o que o professor tinha dito, ou o que havia no livro ou mesmo no caderno de apontamentos. Dessa forma, na maioria dos casos, os alunos não compreendiam o que estavam dizendo, não assimilando por completo a matéria, eram simples autômatos ou repetidores de lições, faltava-lhes a própria compreensão do assuntos estudados (...) Afinal devo dizer que os próprios diretores dos grupos não sabiam, na sua quase totalidade, como aplicar os novos métodos de ensino e por isso os professores muito menos se enquadravam nesses moldes (...) a pedagogia e a metodologia do ensino, pela maioria dos professores, retratada como simples leitura interessante mas que não sabia aplicar nas suas classes. Outro tanto nem ligava a tal estudo, nem possuía livros desta espécie.

Orestes Guimarães certamente ficaria estupefacto diante desse relato que mais se assemelha a uma cópia do documento que ele mesmo apresentou ao governador Vidal Ramos quando da sua chegada a Florianópolis, em 1910²⁰⁸. Onde fora parar a escola risonha e franca, de comos e porquês? O que foi feito das lições de coisas, do método de ensino intuitivo, que tal qual fio de Ariadne deveria conduzir os professores/as da escola primária catarinense a uma prática nova e moderna, capaz de produzir um novo homem, para uma nova era? Torna-se difícil

²⁰⁶ RAMOS, Ione S. Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 23 de maio de 2003.

²⁰⁷ SANTA CATARINA. Secretaria de Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. Circulares. 1942. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1943. In: FIORI, N.A . Op. Cit. P.151-152.

²⁰⁸ Parte deste relatório que Orestes Guimarães apresentou ao governador do Estado foi transcrita na página 108 deste trabalho.

imaginar os/as modernos/as professores/as "intuitivos", como Dona Glorinha ou Dona Passinha, atuando da forma acima descrita, a qual mais se assemelha às lições de Dona Lica, sua velha mestra de primeiras letras, ou quem sabe, o mestre de Brás Cubas, Ludgero Barata ou o de Cazuza, João Ricardo, com suas lições árduas e longas. Esta reestruturação do *habitus* pedagógico pós-reforma orestiana é uma questão altamente instigante que merece ser investigada a fundo. Contudo, por hora interessa-me justamente desvendar a inteligibilidade do método/fio intuitivo, carro-chefe da reforma orestiana, o qual deveria ser internalizado pelos/as modernos/as professores/as de modo a desencadear um novo *habitus* pedagógico e, por via de consequência, uma nova cultura escolar nas escolas públicas catarinenses.

CAPÍTULO III

MÉTODO DE ENSINO INTUITIVO OU LIÇÕES DE COISAS - CHAVE PARA PRODUZIR O CIDADÃO REPUBLICANO

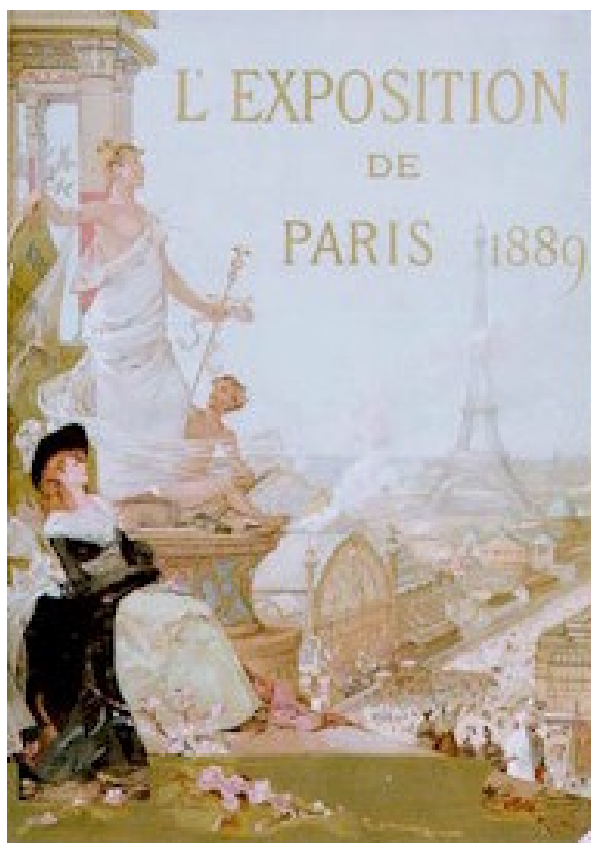
Intueri, intuitus significa olhar, observar. Estas duas palavras sintetizam o significado do novo método de ensino, que foi alçado pelos organizadores dos sistemas nacionais de ensino europeus e norte-americanos à principal saída para a criação de uma escola primária popular, alicerçada nos princípios da gratuidade, obrigatoriedade, secularização, liberdade e higienização, considerados signos do progresso e da modernidade pedagógica. Registra o *Dictionaire de Pedagogie et d Instruction Primaire*, publicado em 1878 por Ferdinand Buisson, professor da cadeira de ciência da educação da Sorbonne:

Se a intuição é o meio de conhecimento mais natural do qual dispomos, é este, entre todos, que convirá ao ensino e por excelência ao ensino primário. Se, dentro da própria intuição, o que há de mais simples e fácil é a intuição pelos sentidos, é esta que deverá servir melhor a instrução elementar e começar de alguma forma a obra da educação infantil em todas as áreas. Enfim (...) se esta maneira de proceder é inerente ao espírito humano e constitui por sua vez o modo de afirmação mais legítimo e mais acessível a todos, será então realmente o método do ensino popular ²⁰⁹.

²⁰⁹ Ferdinand Buisson citado por SCHELBAUER, Anaete R. A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889). In: **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação**. Curitiba: PUCPR, 2004. p.2.

Tido como o “método do ensino popular”, que possibilitaria assegurar às classes populares os conhecimentos práticos e lógicos considerados necessários à sua vida pessoal e profissional, o método de ensino intuitivo passou, a partir da segunda metade do século XIX, a ser o tema central dos debates realizados nos congressos pedagógicos e nas exposições internacionais²⁰⁹ - vitrines do que havia de mais moderno nas diferentes áreas: indústria, tecnologia, artes, educação, etc. - sendo logo transformado no carro-chefe das reformas que embasaram a organização do ensino popular na Europa e nos Estados Unidos.

Figura 15 - Exposição Universal de Paris - 1889



²⁰⁹ A primeira Exposição Universal aconteceu em Londres, no ano de 1851; o Rio de Janeiro sediou a de 1922, em comemoração ao centenário da independência do Brasil. Sobre as exposições internacionais sobre educação conferir a obra de Moysés Kuhlmann Júnior **“As grande festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)”**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

Capa da obra que apresenta a Exposição Universal realizada em Paris, no ano de 1889, em homenagem ao centenário da Revolução Francesa. A Torre Eiffel, especialmente construída para abrilhantar o evento, é indicativo da grande importância conferida a estas exposições. Tratava-se, com efeito, da exibição das potencialidades e do grau de civilização das nações participantes, da celebração do progresso, da ciência e da técnica alcançadas, ou seja, de “uma incomparável lição das coisas”²¹⁰.

Fonte: Acervo do Museu Paulista

No Brasil as discussões estiveram atreladas aos debates que marcaram o fim do império, tendo sido impulsionadas pela tradução e publicação do relatório de Celestin Hippeau²¹¹ no ano de 1871; pelos pareceres de Rui Barbosa sobre a Reforma do Ensino em 1882, e tradução do Manual de Lições de Coisas, de Norman Calkins, em 1886, bem como pelas experiências desenvolvidas pelas escolas protestantes norte-americanas, especialmente a Escola Americana Presbiteriana de São Paulo²¹², pelas exposições de ensino e também as conferências pedagógicas organizadas pelas escolas particulares paulistas - as quais já vinham há algum tempo

²¹⁰ Extraído da convocatória do seminário “Lição de coisas: o universo das exposições do século XIX ao XX” promovido pelo Programa de Estudos Americanos do Instituto de Filosofia e Ciências da Universidade Federal do Rio de Janeiro e pelo Museu Imperial, no ano de 1993, em Petrópolis, RJ. In: KHULMANN JÚNIOR, M. Op. Cit. 215.

²¹¹ Professor honorário da Faculdade de Paris, Celéstin Hippeau recebeu do governo francês a missão de observar e relatar suas impressões acerca da instrução pública de diversos países da Europa, Estados Unidos e Argentina. Sobre os relatórios que apresentou, entre 1869 e 1881, conferir o artigo de GONDRA, José Gonçalves. Olhos na América: uma leitura dos relatórios de C. Hippeau. In: **Revista Educar**. Curitiba: Editora UFPR, 2002. p.161-185.

²¹² O primeiro contato das missões cristãs norte-americanas com o ensino brasileiro aconteceu em 1869, com a fundação do Colégio Internacional de Campinas, no Estado de São Paulo, uma escola organizada segundo os modernos princípios pedagógicos em vigor nos Estados Unidos. Em 1871 foi fundada a Escola Americana, a qual, a partir de 1883, sob a direção de Horacio Lane, foi elevada a escola-modelo, modelo inclusive para a reforma da instrução pública paulista empreendida por Caetano de Campos, em 1892, tal como já citado neste trabalho. Sobre as missões norte-americanas no Brasil, conferir: LESSA, V.T. **Annaes da 1ª Igreja Presbyteriana de São Paulo (1803-1938)**. São Paulo: Edição da 1ª Igreja Presbyteriana Independente de São Paulo, 1938.

aplicando o novo método²¹³ - , culminando com a incorporação dos pressupostos do novo método às reformas que embasaram a organização do ensino popular no Brasil oitocentista²¹⁴.

1. INTUERI, INTUITUS – CONHECER É OBSERVAR, OLHAR E EXPRESSAR

A palavra intuição foi introduzida no vocabulário pedagógico pelos alemães, significando o conhecimento sensível, a percepção sensível e material. Refere-se à presença das coisas, dos objetos, ante o exame direto dos órgãos dos sentidos. Intuir, nessa perspectiva, é pensar mediante a percepção dos objetos. Segundo Pestalozzi,

tu não és, enquanto ser físico, nada mais que teus cinco sentidos; em consequência, a clareza ou obscuridade dos teus conceitos depende absoluta e essencialmente da proximidade ou do afastamento segundo

²¹³ Na província de São Paulo foram criadas ao longo dos anos 80 do século XIX inúmeras escolas particulares organizadas segundo os pressupostos intuitivos. Seus organizadores eram intelectuais de renome, envolvidos com a causa abolicionista e republicana, como por exemplo João Kopke, Rangel Pestana, Silva Jardim, Caetano de Campos, etc. João Kopke juntamente com Antonio Silva Jardim, professor de português da Escola Normal de São Paulo, fundou em São Paulo, no ano de 1884, a “Escola Neutralidade”, alicerçada nos pressupostos do positivismo. Nesta escola lecionaram, entre outros, Rangel Pestana e Caetano de Campos, o qual seria o principal mentor da reforma da instrução pública paulista de 1892. A Escola Neutralidade, juntamente com o Colégio Pestana, fundado por Rangel Pestana em 1876, e o Colégio Culto à Ciência, fundado em 1874 por um grupo de maçons, entre eles Campos Salles, em Campinas, inauguraram no Brasil o ensino sob o ponto de vista leigo, positivo e científico, o qual, acrescido do princípio da gratuidade, foi incorporado à instrução primária pública brasileira, através da Reforma empreendida por Benjamin Constant, ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos em 1890. Matemático, positivista e professor da Escola Militar da Corte, Constant propôs em sua reforma da escola primária, entre outras, a inclusão das disciplinas científicas no currículo escolar, seguindo-se o estágio de desenvolvimento das ciências proposto por August Comte e o estágio de desenvolvimento da criança, além da substituição do método de ensino monitorial/mútuo, então vigente, pelo método de ensino intuitivo ou lições de coisas. Sobre essa questão conferir o artigo “As ‘lições de coisas’ na reforma Benjamin Constant da instrução primária (1890)”, de autoria de Maria Teresa Penteado Cartolano. In: FERNANDES, Rogério; ADAO, Ada. (orgs.). **Actas do Primeiro Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. v. II. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998. p.193-199.

²¹⁴ A reforma do ensino primário e secundário do município da Corte, consubstanciada no Parecer nº 7.247 de 19 de abril de 1879, de autoria do ministro do império Carlos Leôncio de Carvalho, estabeleceu pela primeira vez no ensino primário brasileiro a prática das lições de coisas e incluiu no currículo da escola normal do Rio de Janeiro a disciplina “Prática do ensino intuitivo ou lições de coisas”. LOURENÇO FILHO, M.B. **A Pedagogia de Rui Barbosa**. São Paulo: Melhoramentos, 1954. P.71.

o qual todos os objetos exteriores tocam estes cinco sentidos, ou seja, te tocam a ti mesmo no ponto central onde tuas representações vêm a se reunir em ti mesmo²¹⁵. Tradução: Gladys Mary Teive Auras.

A ênfase dada pelo método de ensino intuitivo ao empírico, a observação direta, ao ver, sentir e tocar é, pois, alicerçada no pressuposto de que o conhecimento tem início na operação dos sentidos sobre o mundo exterior, a partir dos quais seriam produzidas sensações e percepções sobre fatos e objetos, transformadas em matéria-prima das idéias, as quais, acrescidas da imaginação e do raciocínio, possibilitariam o desenvolvimento da capacidade de julgamento e de discernimento.

A matriz epistemológica desse novo método de ensino é encontrada no empirismo clássico, proposto por Francis Bacon (1561-1626), o qual, contrapondo-se às teorias em vigor no século XVII – calcadas no pressuposto da existência de idéias inatas e no dedutivismo aristotélico – defendia que a origem do conhecimento são os sentidos humanos. “Conhecer é observar”, esta a premissa que irá inaugurar a chamada modernidade filosófica, instaurando, segundo Bacon, a possibilidade do reino do homem e do seu domínio sobre as coisas, ou seja, a possibilidade da sua intervenção no mundo. A sua obra *Novum Organum*, publicada em 1620, ao propor uma inversão científica, substituindo o papel da lógica dedutiva aristotélica – o *organum* aristotélico – pela lógica indutiva no processo do conhecimento, foi certamente a impulsionadora dos novos caminhos que os estudos pedagógicos tomariam primeiramente na Alemanha e posteriormente em toda a Europa e América do Norte, fazendo secar em sua raiz o

²¹⁵ PESTALOZZI, J. H. **Como enseña Gertrudes a sus hijos**. Traducción de Lourenço Luzuriaga. 2.ed. Madrid: La Lectura. 1932. p.28.

magister dixit escolástico, tal como afirmou Rodríguez de Castro²¹⁶. Berço da chamada pedagogia realista, foi a Alemanha, fortemente marcada pelo protestantismo de Lutero, o campo para a germinação da nova concepção pedagógica que adveio das formulações de Francis Bacon e John Locke. Foi lá que surgiram, em meados do século XVIII, as *Realchulen*, escolas do real, onde pela primeira vez o ensino da realidade, das coisas e das ciências a elas relativas tomaram o lugar do ensino puramente literário²¹⁷. Esta inversão curricular só foi possível, disse Durkheim²¹⁸, a partir do momento em que na sociedade os interesses econômicos, políticos e administrativos assumiram importância tal e qual os interesses religiosos e morais. Foi só a partir desse momento que a escola pôde, ao lado do bom cristão, buscar também a formação de bons trabalhadores/as e bons cidadãos, ou seja, formar para a vida na terra, conforme os pressupostos do que ficaria conhecido como o realismo pedagógico.²¹⁹

Contrapondo-se ao método tradicional de ensino baseado na dedução, o método de ensino intuitivo segue a abordagem indutiva baconiana, sintetizada pela versão científica da pedagogia, segundo a qual o ensino deveria partir do simples para o complexo, do concreto para o abstrato, do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, das coisas para os nomes, das idéias para as palavras. Primeiro as coisas depois as palavras, primeiro a idéia depois as palavras, signos representativos das coisas. A perfeita relação estabelecida entre as

²¹⁶ RODRIGUEZ DE CASTRO, Federico G. **Realismo Pedagógico**. Madrid: Mimeografado, Sem data. p.6.

²¹⁷ Por essa razão, a Alemanha foi considerada a terra da pedagogia, no século XIX. Sobre as condições que impulsionaram o desenvolvimento dos estudos pedagógicos na terra de Froebel, conferir o artigo de Neide Almeida Fiori “Germanismo pedagógico: contribuição ao entendimento do ensino elementar no século XIX”. In: FIORI, Neide A. (org.) **Etnia e Educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: UFSC/UNISUL, 2003. P.233-258.

²¹⁸ DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica na França**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p.260-273.

²¹⁹ Sobre o sentido do termo realismo pedagógico, conferir artigo de Federico Gómez Rodríguez de Castro, já citado.

palavras e as coisas, entre idéia e signo, sintetiza o pensamento moderno²²⁰, assentado na concepção do conhecimento como representação das coisas: as coisas se representariam como idéias, as idéias representariam as coisas e as palavras seriam signos das idéias²²¹. A mente compararia essas representações, relacionando-as e ordenando-as, elaborando juízos e os expressando através da linguagem. Pensar implicaria, portanto, em operar com as imagens das coisas e expressá-las. Por isso, a linguagem é considerada, pelos chamados clássicos modernos, como o principal instrumento da razão, carro-chefe da modernidade filosófica, a qual teve como marco a obra “Discurso sobre o Método”, de René Descartes, publicada em 1637.

Em fina sintonia com esse entendimento, a pedagogia moderna é sedimentada no princípio da identidade entre imagem, idéia e signo e, conseqüentemente, no entendimento de que conhecer é observar, olhar, expressar - *intueri, intuitus*. Aprender a bem pensar é aprender a bem dizer, daí a grande importância concedida à linguagem pelo método de ensino intuitivo, principal ícone da modernidade pedagógica: “La mente se refleja en la palabra como en un espejo. En las leyes de la palabra se hallan expresadas las leis del pensamiento y de ahí resulta que tengan tanto en común las ciencias de la logica y de la gramatica”²²². Lógica e gramática

²²⁰ Modernidade é aqui entendida na perspectiva de Antonio Giddens, como as diferentes manifestações do projeto modernizador do Ocidente, consubstanciado no deslocamento da cosmovisão teocêntrica do mundo para uma perspectiva secularizada, alicerçada no predomínio da razão; no domínio do homem sobre a natureza; no desenvolvimento do capitalismo; na especialização do conhecimento; no estabelecimento do Estado Moderno e das novas instituições, bem como na concepção linear de progresso da história. Em síntese, para ele “a noção de modernidade se refere aos modos de vida e organização social que surgiram na Europa desde o século XVII em diante e cuja influência, posteriormente, se converteu em mais ou menos mundial”. GIDDENS, A. **Consecuencias de la modernidad**. Madrid: Alianza, 1993, p.15.

²²¹ A perfeita relação entre idéia e signo, entre as palavras e as coisas será posta em xeque pelos chamados “clássicos strictu sensu”, os quais, capitaneados por Kant, irão, com o seu lema “conhecer é experimentar”, minar as bases do “conhecer é observar”, lema dos empiristas, assentado no entendimento da transparência absoluta entre as palavras e as coisas. Sobre esse momento de ruptura epistemológica, conferir o artigo de Oscar Saldarriaga Vélez “La apropiación de la pedagogia pestalozziana en Colombia, 1845-1930”. In: RUIZ BERRIO, J. et all (orgs.) **La recepción de la pedagogia pestalozziana en las sociedades latinas**. p. 473-492.

²²² WICKERSHAN, J. P. **Métodos de Instrucción**. Nueva York: Appleton y Company. Biblioteca del Maestro, 1901. p.138.

condensariam o que, para Pestalozzi, estava na origem de todo o conhecimento: o número, a forma e a palavra, devendo estas duas disciplinas constituir-se na espinha dorsal do currículo da escola elementar.

Nessa perspectiva, o ensino até então centrado nos livros e na palavra do mestre, na memorização e repetição de palavras e de textos, deveria ceder lugar ao estudo das coisas e dos objetos e somente quando tivesse sido esgotado o contato com os objetos à sua volta é que a criança deveria ser apresentada ao livro, de modo a buscar nele novas fontes de informação:

Da natureza derivam primordialmente todas as nossas idéias; o ofício dos livros cifra-se em apresentar os conhecimentos bebidos nessa origem. Evidente, pois, que os livros só nos instruirão, até onde soubermos ligar às palavras contidas nas suas páginas, as idéias figuradas na linguagem escrita. Desde que as idéias não dimanam primitivamente das palavras, mas das coisas, segue-se que a nossa instrução, há de começar pelas coisas e suas idéias, passando daí para os princípios que as regem.²²³

Os livros, sendo fruto das opiniões e intuições dos homens acerca da natureza e das coisas, eram vistos como véus cobrindo parcialmente o real, “como um meio de ver com os olhos dos outros”, impedindo a mente de aproximar-se da “fonte da vida” e transformando o aluno num mero recipiente das idéias alheias. Devido a estas suas características, só poderiam contribuir para a formação das crianças quando estas fossem capazes de ligar às palavras contidas na suas páginas as idéias figuradas na linguagem escrita. Assim advertiu Norman Calkins, autor do manual: “Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para paes e

²²³ CALKINS, Norman A . Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. In: BARBOSA, Rui. **Obras Completas**. Rio de Janeiro. Vol.XIII, Tomo 1. p.33.

professores”: “Tudo o que se refolha sobre a letra, é morto, enquanto o espírito não fizer surgir das palavras a coisa palpável, ativa, envolta em nossa existência, que nos espera ao sairmos da escola, para ser examinada, interrogada e revelar-nos os seus segredos”²²⁴. Nesse sentido, Comenius que, assim como Rousseau é considerado o precursor do novo método sistematizado por Pestalozzi, é taxativo: “É preciso, portanto, inverter completamente os métodos seguidos até o presente nas escolas, os quais colocavam os textos no lugar das coisas. Doravante deve ser seguido o caminho oposto: o livro e o texto devem retirar-se ante a coisa, ante a realidade, à escola da qual é preciso colocar a criança de maneira direta”.²²⁵ E, ainda para Comenius: “Não pela descrição oral, mas pela inspeção real dos objetos, há de começar o ensino. Por essa inspeção é que se adquire o conhecimento certo das coisas. O que efetivamente se vê, mais depressa se imprime na memória, do que verbalmente expendido ou enumerado cem vezes”.²²⁶

A educação escolar deveria seguir as indicações da natureza, ou seja, as crianças deveriam ser educadas tal como a natureza educou o gênero humano: intuitivamente, empiricamente, repetindo em suas vidas os estágios de desenvolvimento de toda a humanidade, ou seja, a educação escolar deveria constituir-se na “reprodução em pequeno da civilização”, na recapitulação abreviada da evolução da espécie, como propôs Herbert Spencer em sua obra “Educação intelectual, moral e física”, marco para a compreensão da visão evolucionista da história e do progresso, a qual, mesclada ao positivismo dos reformadores paulistas, contribuiu para reforçar, sobremaneira, a influência de Pestalozzi no Brasil. Para Spencer “seria necessário

²²⁴ CALKINS, Norman A. Op. Cit, p.15-16.

²²⁵ Comenius, citado por DURKHEIM, Emile. Op. Cit. p. 268.

²²⁶ Comenius, citado por CALKINS, Norman A. Op. Cit. p. 19.

que a criança fosse induzida a fazer por si mesma as investigações, a deduzir por si mesma as conseqüências de seu descobrimento. Seria preciso dizer-lhe o menos possível obrigando-lhe a descobrir o mais que seja possível. A humanidade não progrediu senão educando-se a si mesma, e o melhor meio para o indivíduo chegar a resultados mais satisfatórios possíveis é seguir o seu exemplo”²²⁷.

Seguindo Spencer, Rui Barbosa ainda diria: “È analiticamente, é discernindo as identidades e as diversidades, é associando as semelhanças, e opondo os contrastes, que a inteligência do indivíduo, entregue a si próprio, como a da humanidade na sua infância, arrisca e acerta os primeiros passos na vida”²²⁸.” Nessa perspectiva, ao professor/a caberia a tarefa de respeitar, acompanhar e acima de tudo “encaminhar suavemente a natureza”, e não contrariá-la sistemática e brutalmente como acontecia com o método até então em vigor nas escolas brasileiras, o qual, segundo Rui Barbosa, “inabilitava” a criança para aprender, automatizando mestre e aluno, “reduzidos a duas máquinas de repetição material”²²⁹. E o caminho para não converter a criança num “títere”, numa “máquina de repetir idéias alheias”, seria “ensiná-la a pensar antes de instruí-la, cabendo ao mestre fixar-se na energia individual e na força produtora da criança, estimulando-lhe o esforço íntimo, as aptidões instintivas, a sua inventividade natural, fazendo da instrução uma conquista individual do aluno”²³⁰. Em sua famosa “Carta ao Mestre”, Pestalozzi sintetiza estas idéias, as quais lançariam as bases do que mais tarde ficaria conhecido como escolanovismo e ensino ativo:

²²⁷ SPENCER, Herbert. **Ensayos de Pedagogía**. Madrid: Akal Editor, 1983. p.110.

²²⁸ BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução. **Obras Completas**. Vol. X, Tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde. 1947. p.53.

²²⁹ BARBOSA, Rui. Idem, p.118.

²³⁰ Idem.

Mestre! Persuade-te da excelência da liberdade. Não te deixes arrastar pela vanidade para esforçar-te em produzir frutos prematuros; que teus discípulos sejam tão livres quanto possam sê-lo; averigua cuidadosamente tudo o que lhe permita deixar-lhe a liberdade, a tranqüilidade, a igualdade de humor. Tudo, absolutamente tudo o que possas ensinar-lhes pelos efeitos da natureza mesma das coisas não lhe ensines mediante palavras. Deixa-lhe ver, ouvir, encontrar, cair e enganar-se por si mesmo. Nada de palavras, quando é possível a ação, o fato mesmo. O que pode fazer por si mesmo, que o faça. Que esteja sempre ocupado, ativo, e que o tempo que tu não lhe atrapalhes constitua a maior parte de sua infância. Reconhecerás que a natureza lhe instrui melhor que os homens”²³¹.

Para além da palavra do/a mestre/a ou do compêndio, propunha-se então a ação, o fato mesmo, o contato direto com as coisas, ou seja, as lições de coisas, as quais deveriam converter-se, segundo Rui Barbosa, no “espírito do programa da escola primária”, não devendo, por essa razão, ser tratadas como “um assunto especial no plano de estudos: é um método de estudo; não se circunscreve a uma secção do programa: abrange o programa inteiro; não ocupa na classe, um lugar separado, como a leitura, a geografia, o cálculo ou as ciências naturais: é o processo geral, a que se devem subordinar todas as disciplinas professadas na instrução elementar”²³². A polémica acerca do carácter que o novo método deveria assumir na reestruturação do ensino público já havia sido suscitada por Ferdinand Buisson, de quem Rui Barbosa era admirador, na “Conference sur l’enseignement intuitif faite aux instituteurs delegués à l’ exposition de Paris”,

²³¹ Pestalozzi citado por BARNÉS, D. Pestalozzi y la educación nueva. Madrid: Boletín de la Institución Libre y Enseñanza, LI, 804, 1927. p.78.

²³² BARBOSA, Rui. Reforma de ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública, Tomo II, 1947. p.214-215. Este argumento, inspirado nas idéias de Ferdinand Buisson e do próprio Norman Calkins, foi utilizado por Rui Barbosa no seu um substitutivo proposto ao Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria do ministro Carlos Leôncio de Carvalho, o qual, ao propor a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte, previa a inclusão de lição de coisas como uma disciplina do currículo da escola primária.

proferida em 1878. Na ocasião, o francês alertava para que as lições de coisas seguissem o modelo americano, espraçando-se por todo o programa da escola primária, e não figurasse apenas como uma disciplina isolada, a exemplo do que acontecera na reforma do ensino primário e secundário empreendida pelo ministro Leôncio de Carvalho, em 1879, no município da Corte, a qual incluiu no currículo da escola primária a disciplina “lições de coisas”. Pouco mais de uma década depois, o paulista Caetano de Campos, seguindo o modelo americano defendido por Buisson e Rui Barbosa, transformaria o novo método em processo geral do ensino primário, na reforma que se tornaria modelo para todo o país.

2. AS LIÇÕES DE COISAS - LIÇÕES PELAS COISAS, PELOS OLHOS, PELOS OUVIDOS, PELO TATO, PELO CHEIRO, PELO GOSTO

Diz-se que as bases das lições de coisas ou lições sobre objetos foram estabelecidas por Pestalozzi a partir de um episódio por ele vivenciado em uma de suas escolas. Estaria ele ensinando aos seus alunos a forma de uma escada através de uma imagem retirada de um livro, quando um dos meninos o interpelou sugerindo que poderiam compreender melhor examinando a escada que havia no curral. Pestalozzi então exclamou: “Tiene razón el muchacho; guardéense las estampas, y en adelante enséñese solo por medio de objetos verdaderos, de las realidades”. E a partir daí os móveis e demais objetos da sala de aula, os animais, as plantas, o corpo humano, tudo quanto tinha ao seu alcance, foi do que se serviu o pedagogo suíço para criar os exercícios de intuição que tanta fama lhe dariam²³³.

Dada a proposição de que era preciso instruir pelas coisas e não acerca delas, as coisas passaram a ter papel fundamental na escola primária, transformando-se na garantia de que o conhecimento não seria apenas transmitido, memorizado e repetido, mas gerado com base no contato do/a aluno/a com o objeto concreto, nas suas experimentações. Esta nova concepção de aprendizagem irá inaugurar uma nova forma de organizar o ensino e a escola: para além do dueto “palavra do mestre e compêndio”, impôs-se, então, a pedagogia dos sentidos, da manipulação das coisas e dos objetos e, quando não fosse possível a presença direta destes/as, o contato da criança com imagens e ilustrações, as quais, pouco a pouco, tornaram-se tão importantes quanto

²³³ Episódio de la Escalera, citado por ALCÁNTARA GARCÍA, P. **Educación Intuitiva: Lecciones de Cosas y Excursiones Escolares**. 2.ed. Madrid: Librería de Perlado, Páez y Cia, 1902. p.44-45.

o texto nos livros didáticos. A aprendizagem através do contato da criança com as coisas era vista como condição *sine qua non* para as aprendizagens posteriores, para as abstrações, como pode ser constatado na afirmação feita pelo diretor do Colégio Abílio²³⁴ (a primeira escola brasileira a adotar alguns dos princípios pedagógicos modernos): “Não é verdade que um bom material de ensino, o concreto, abre caminho ao abstrato? Principalmente nos primeiros graus da educação deve ele ser empregado, desde que princípios ou verdades abstratas não podem ser compreendidos pelo espírito novel sem uma suficiente e extensa base de fatos concretos”²³⁵. Não foi à toa que a produção de materiais escolares propagou-se final do século XIX e início do século XX, invadindo rapidamente as salas de aula, transformando-se em novos instrumentos de trabalho do/a professor/a e em facilitadores da aprendizagem dos/as alunos/as.

As salas de aula, mormente as dos grupos escolares²³⁶, encheram-se de luz, cor e formas: gravuras, mapas, coleções de insetos, globo terrestre, abecedários de madeira, esqueletos humanos, imagens de homens ilustres, etc., “faziam as delícias da pequenada”, como assinalou Cazusa em suas memórias de um menino de escola, ao mesmo tempo em que, silenciosamente, lhes ensinava os valores morais-cívico-patrióticos da República. Divididas por sexo e por grau

²³⁴ De propriedade de Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas, considerado por muitos como o pioneiro da pedagogia moderna no Brasil. Baiano de Minas do Rio de Claro, Abílio trocou a carreira médica pela atividade de educador, fundando em 1858 o Ateneu Barrense e o Ginásio Baiano, em Salvador, onde estudaram Castro Alves e Rui Barbosa. Em 1871 Borges transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde instalou o Colégio Abílio, retratado pelo escritor Raul Pompéia em “O Ateneu”, e dez anos depois outra escola, com o mesmo nome, em Barbacena, Minas Gerais. Teve atuação de destaque no ensino no período imperial, abolindo os castigos corporais nas suas escolas e introduzindo o ensino direto das línguas vivas, o ensino prático e outras inovações, o que as converteu em modelo para instituições similares em todo o país. Foi um dos precursores do livro didático, inaugurando as séries de livro de leitura: primeiro, segundo, terceiro e quarto livros, posteriormente retomadas pelos republicanos. Por sua contribuição na área educacional ganhou, em 1881, o título de Barão de Macaúbas, concedido por D. Pedro II. Fonte: TEIXEIRA, Anísio. Um educador. Abílio Cesar Borges. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, vol.18, nº 47, jul/dez. 1952. p.150-155.

²³⁵ Joaquim Abílio Borges (filho de Abílio César Borges) citado por KHULMANN JÚNIOR, M. Op. Cit. p.202-203.

de adiantamento das crianças, as classes eram guarnecidas com carteiras individuais, do tipo *chandlers*, importadas dos Estados Unidos, ou carteiras duplas, de fabricação nacional, no caso das escolas menos abonadas, as quais deveriam ser distribuídas no espaço da sala de aula segundo os modernos preceitos higiênicos. Nas paredes, abundância de quadros intuitivos para o ensino das ciências naturais, história e geografia e Quadros Parker para o aprendizado da aritmética. Em lugar de destaque ficavam o globo terrestre para o ensino da geografia, o museu escolar, com sua coleção de objetos, para a prática das lições de coisas de história natural, o quadro-negro para garantir a convergência das atenções dos/as alunos/as para um único ponto, indispensável para a prática do ensino simultâneo²³⁷ e a bandeira nacional, símbolo máximo da Pátria e da República, para as lições cívicas. E para completar o cenário, a incorporação ao cotidiano da sala de aula do símbolo da era industrial moderna²³⁸: o relógio, marcando os ritmos da ação educativa, medindo os rituais, ordenando a vida escolar. *Pereunt et imputantur!*²³⁹

Considerados indispensáveis à prática do método de ensino intuitivo ou lições de coisas - ícone da modernidade pedagógica – os materiais escolares constituíram-se, certamente, num dos

²³⁶ Os grupos escolares, particularmente os localizados nas capitais, passaram a ser os mais aquinhoados com os modernos mobiliários, equipamentos e materiais didáticos, haja vista funcionarem como vitrines das ações do Estado republicano no campo da educação escolar.

²³⁷ Estes e muitos outros materiais e equipamentos escolares haviam sido apresentados à elite brasileira por expositores americanos e europeus na 1ª Exposição Pedagógica realizada no Brasil, em 1883, no município da Corte. Na ocasião, algumas escolas particulares brasileiras também expuseram mobiliários e materiais escolares, na maioria importados, dando provas da aplicação do novo método de ensino e dos materiais que suscitava; enfim, dando provas de sua “modernidade pedagógica”, como foi o caso do Colégio Abílio, de propriedade do Barão de Macaúbas. Sobre esta questão é interessante consultar KHULMANN JUNIOR, Moysés. **As grandes festas didáticas: A educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)**, principalmente a parte 3.

²³⁸ Para Jacques Atalli a chave da era industrial moderna não era a máquina a vapor mas o relógio. Conferir ATALLI, J. **Historias del Tiempo**. Madrid: FCE, 1985. p.120.

²³⁹ “As horas passam e tereis que dar conta delas!” Samuel Smiles, uma espécie de gurú das normalistas dos anos 1910, em seu livro “O poder da vontade ou caracter, comportamento e perseverança”, mencionou que “não poderia haver mais admirável e solene admoestação a mocidade” do que esta frase escrita no mostrador do Colégio All Souls, em Oxford. SMILES, Samuel. **O poder da vontade ou caracter, comportamento e perseverança**. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1870. Tradução de M.J. Fernandes dos Rios. P.138.

aspectos mais significativos da cultura escolar brasileira no início do século XX, contribuindo para que a instituição escolar cumprisse a sua dupla tarefa de instruir e educar/moralizar/higienizar/civilizar.

Figura 16 - Sala de aula organizada segundo os princípios intuitivos



Sala de aula do Grupo Escolar “Nilo Peçanha” (1911)²⁴⁰

Ao lado da professora está a normalista, aprendendo o ofício, como as crianças, através da prática da observação, das lições de coisas.

Detalhe para a oração cuidadosamente escrita no quadro-negro: “O sol do pensamento é a instrução”.

Fonte: Livro de Carlos Monarcha “Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes”.

²⁴⁰ Não consegui localizar fotografias de salas de aula das escolas catarinenses no período estudado.

2.1. AS LIÇÕES DE COISAS - GINÁSTICA DO ESPÍRITO

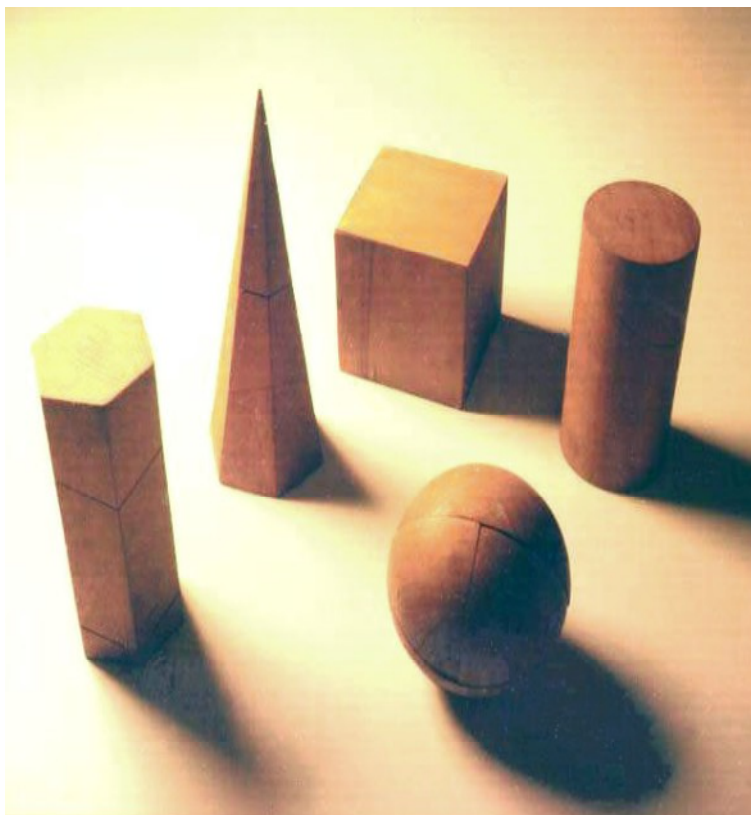
Expressão popularizada por Madame Marie Pape-Carpentier nas conferências que proferiu na Exposição Internacional de Paris de 1867 - as lições de coisas são, como o próprio nome sugere, lições pelas coisas, pelos olhos, pelos ouvidos, pelo tato, pelo cheiro, pelo gosto. Trata-se, pois, da aplicação do método de ensino intuitivo nas escolas, da sua transposição didática, estando portanto assentada no postulado de que aprender supõe um indivíduo em contato direto com os objetos à sua volta, descobrindo suas propriedades e características através da sua observação, de seu próprio pensamento, de seu próprio esforço. Sua fórmula é bastante simples: parte-se da presença real ou representativa dos objetos/coisas (gravuras, desenhos, ilustrações), combinada com a forma interrogativa, do tipo socrática, inspirada na conversação espontânea entre mãe e filho/a, chamada pelos partidários do método de ensino intuitivo de “ginástica do espírito”.

Figura 17 - Estojo para o ensino intuitivo dos poliedros



Fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas/SP

Figura 18 - Figuras geométricas para o ensino da geometria



Fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas/SP

Segundo Pedro de Alcántara García²⁴¹, para que a lição de coisas seja efetivamente “ginástica do espírito”, é preciso que, primeiramente, o/a professor/a tenha um objetivo definido e, a partir daí, seja qual for esse objetivo, parta sempre da presença do objeto ou da sua representação, objeto esse que deve ser conhecido da criança e que lhe desperte a

²⁴¹ ALCANTÁRA GARCÍA, Pedro. **Educación Intuitiva: Lecciones de cosas y excursiones escolares**. 2.ed. Madrid: Librería de Perlado Paez y Cia, 1902.

curiosidade, o interesse e, dessa forma, a atenção necessária para avançar em direção aos novos conhecimentos acerca dele, possibilitando-lhe ir, passo a passo, do que vê e conhece ao que não vê e desconhece. Nesse sentido, as lições precisam ser organizadas respeitando-se a idade e as condições intelectuais da criança, a ordem natural da sua evolução mental, como diria Spencer, de modo a não entediá-la com o que não tem condições de assimilar.

Figura 19 – Globo terrestre



Fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas

Não atendendo a essas questões básicas, o professor, afirma Alcantára García²⁴², correria o risco de cair no "formalismo didático", convertendo as lições de coisas em meras lições de palavras e áridas interrogações vazias, incapazes de estimular os/as alunos/as a pensar, concorrendo, dessa forma, para a mecanização e petrificação do ensino. Foi justamente para impedir os professores da escola elementar de incorrer nesse risco e, sobretudo, para assegurar-lhes a “verdadeira aplicação” do método de ensino intuitivo que surgiram, no final do século XIX, os chamados manuais de lições de coisas escritos por pedagogos pestalozzianos. Com efeito, foi através desses manuais que os/as professores/as da escola elementar brasileira tiveram acesso ao novo método, uma vez que os livros de Pestalozzi, seu sistematizador, não circularam nas escolas. A transposição didática empreendida pelos manuais de lições de coisas certamente era mais atraente ao professorado, cuja formação, na época, era bastante rudimentar.

²⁴² ALCÁNTARA GARCÍA, Pedro. Op. Cit. p.88-112.

3. MANUAIS DE LIÇÕES DE COISAS – OPERACIONALIZANDO A NOVA FORMA ESCOLAR DE ENSINAR

Tidos como guias para orientar a implantação do método de ensino intuitivo pelos/as professores/as da escola elementar e pelos/as alunos/as das escolas normais, os manuais de lições de coisas privilegiam os conteúdos a serem ministrados e, principalmente, as prescrições metodológicas a serem seguidas pelo/a professor/a. Divididos em manual do/a aluno/a e do/a professor/a, esse dispositivo transformou-se em suporte indispensável ao trabalho escolar, no início do século XX. O manual para os alunos era utilizado como livro de leitura e seu papel, segundo Rodríguez de Castro, era o de “servir de apoyo a la palabra del maestro, de soporte del diálogo socrático que el maestro debe suscitar y de apoyo a la intuición sensible por cuanto, generalmente, están profusamente ilustrados”²⁴³. Nesses manuais, ainda segundo Rodríguez de Castro, não há pretensões de sistematização científica ou de caráter enciclopédico, mas tão-somente a preocupação de apresentar coisas, animais, plantas e os avanços tecnológicos como objeto de observação. No final do século XIX e início do século XX, as crianças, via de regra, não dispunham de outros meios para visualizar um aeroplano, um zepelim ou uma planta exótica, por exemplo; por essa razão, os manuais recorriam com frequência ao uso de imagens, as quais, na ausência do objeto concreto, desempenhavam a função de ilustrar as lições com detalhes, condição *sine qua non*, segundo os pressupostos do método intuitivo, para a aprendizagem. Com efeito, as ilustrações, acompanhadas de textos muito simples e breves, substituíam os textos

²⁴³ RODRÍGUEZ DE CASTRO, Federico G. Las lecciones de cosas en el currículo escolar. In: **IX Colóquio de Historia de la Educación: El curriculum: historia de una mediación social y cultural**. Granada: Universidade de Granada, Vol.2.,1996. p.319.

extensos, utilizados nos compêndios, concorrendo, segundo seus defensores, para que o/a aluno/a aprendesse sem o esforço da memória, o que tornaria o ensino mais agradável²⁴⁴. O emprego de imagens e ilustrações pelos manuais escolares inaugurou na pedagogia o chamado reino da imagem, grande auxiliar na produção das estruturas de pensamento e de ação exigidas pela modernidade²⁴⁵.

Os manuais dedicados aos professores/as da escola elementar e aos alunos/as das escolas normais eram tidos como guias para orientar a implantação do novo método de ensino e, por essa razão, para além da seleção e organização dos conteúdos escolares, enfatizavam as prescrições metodológicas a serem seguidas pelos/as mestres/as. Já dizia Edward Sheldon, autor do primeiro manual de lições de coisas publicado nos Estados Unidos: “El carácter de la materia es importante y su arreglo necesario, pero el metodo de presentarla a los alumnos es más importante que ambos”²⁴⁶. Seu objetivo era, pois, assegurar ao professor/a o domínio do método, apresentando-lhe, detalhadamente, o que fazer para desenvolver nos/as alunos/as a “ginástica do espírito”. Essa característica prescritiva do manual de lições de coisas introduziu na escola elementar a necessidade do preparo antecipado da lição pelo/a professor/a, do planejamento do

²⁴⁴ No Estado de Santa Catarina, por sugestão de Orestes Guimarães foram adquiridos para as bibliotecas dos grupos escolares os manuais **“Lições de Cousas: Noções da Vida Prática”**, de Félix Ferreira; **“Cartilha das Mães”** e **“Leituras Moraes”**, ambas de Arnaldo de Oliveira Barreto; **“Leituras Práticas”**, de João Kopke; **“Cartilha Moderna”**, de Ramon R. Dordal, além das famosas séries graduadas de leitura para a escola primária, de autoria do grupo de professores renovadores paulistas, como João Kopke, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, Francisco Viana, Romão Puiggari e Arnaldo Barreto, entre outros.

²⁴⁵ O primeiro livro ilustrado com fins didáticos foi **“Orbis sensualium pictus”**, de autoria de Comenius, publicado em 1658. Trata-se de uma obra que busca inovar o ensino do latim partindo da língua materna e, evidentemente, de imagens, com o objetivo de tornar o aprendizado dessa língua mais compreensível e prazeroso aos alunos/as. Sobre essa obra conferir o artigo de Maria Esther Aguirre Lora **“Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amós Comenio”**. México: **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Vol.3., n.1., mayo, 2001.

²⁴⁶ SHELDON, Edward. **Lecciones de cosas en series graduadas, con nociones de objectos comuns**. New York and London: Appleton y Company, 1923. p.18.

trabalho escolar, o que deveria assegurar ao mestre desembaraço e segurança, livrando-o das cansativas repetições ou omissões de coisas importantes e impedindo-o de desviar-se do objetivo principal a que se propôs, o que lhe asseguraria o controle do processo ensino-aprendizagem.

O primeiro manual de lições de coisas para professores/as de que se tem notícia foi publicado na Inglaterra, no ano de 1830, por Elizabeth Mayo, sob a orientação de seu irmão, o clérigo Charles Mayo, o qual havia acompanhado o trabalho de Pestalozzi no Instituto Yverdon, na Suíça. Esse manual, intitulado “Lessons on objects as given in a Pestalozzian school at Cleam, Surrey”, pretendia sistematizar os princípios do método pestalozziano, dispersos nos escritos de seu criador, para divulgá-los na Inglaterra. A grande repercussão que esta obra teve ao longo do século XIX impulsionou inúmeras reedições, culminando com uma adaptação feita pelo professor norte-americano Edward Sheldon, superintendente de escolas públicas do Estado de Nova York, a qual recebeu o título de “Lições de coisas em séries graduadas. Com noções de objetos comuns”, obra paradigmática para a divulgação das lições de coisas na América do Norte.

Nos manuais de lições de coisas para professores/as as matérias são reduzidas aos seus elementos mais simples, propondo-se lições curtas e atraentes, adequadas à idade e ao ritmo das crianças, alternadas, de preferência, com cantos, marchas, exercícios ginásticos e trabalhos manuais²⁴⁷, cada coisa a seu tempo, proporcionando-lhes só o que elas pudessem receber na medida de seu desenvolvimento, das suas necessidades, de modo a não cansar o espírito infantil e manter viva a sua atenção, considerada a base do método intuitivo. Ajustado a uma ordem e a uma gradação, fundadas no desenvolvimento das forças da criança, o manual busca assegurar ao

²⁴⁷ Não foi, portanto, sem razão, a forte ênfase dada no novo currículo da Escola Normal Catarinense às disciplinas de Música, Ginástica e Trabalhos Manuais, incluídas ao longo de todo o curso.

mestre “encaminhar o espírito a retificar as suas concepções”, possibilitando ao aluno/a passar das intuições confusas às percepções e idéias claras.

As lições deveriam ser organizadas a partir de coisas e de objetos familiares às crianças, progredindo para coisas distantes do seu universo, como animais exóticos, processos industriais, sistemas de comunicação e os objetos considerados símbolos da civilização, tais como o avião, o telégrafo, o telefone, o dirigível, etc. O essencial na escolha dos conteúdos de cada lição era que possibilitassem a construção do “saber útil”, considerado necessário para o indivíduo mover-se no seu cotidiano, saber esse produzido a partir da ação e do trabalho. Por esta razão, deveriam ser privilegiados, nas lições de coisas, os conhecimentos relacionados às ciências da natureza, às ciências aplicadas, como a física, a química, a mecânica e a tecnologia, os quais, mesmo não sendo apresentados de modo sistematizado, concorreriam para elevar o nível científico e cultural das classes populares, que, via de regra, não atravessariam os umbrais da escola elementar, garantindo-lhes, dessa forma, a constituição de determinado tipo de raciocínio e de pensamento, ou seja, determinados hábitos mentais, necessários às exigências postas pelo modo de produção capitalista, que se consolidava. Já alertara Condorcet em seu “Bosquejo de un cuadro historico de los progresos del espíritu humano”: “Con una feliz elección de los conocimientos mismos y de los metodos de ensinalos se puede instruir la masa intera de uno pueblo en todo el que el hombre tiene derecho de saber para la economia domestica, para la administración de sus negocios, para el libre desenvolvimiento de su industria y de sus facultades y para conocer sus derechos, defenderlos y ejercerlos”²⁴⁸.

²⁴⁸ Condorcet citado por RODRÍGUEZ DE CASTRO, Federico G. “La introducción de los conocimientos científicos en la escuela primaria”. Madrid: Mimeografado, sem data. p.5.

Coerente com esse entendimento, nos manuais de lições de coisas não há o compromisso com a apresentação do corpo científico já elaborado e expresso em classificações e leis, com a apresentação da ciência pronta e acabada, mas sim o propósito de possibilitar ao aluno/a, através da intuição direta, o exercício das suas faculdades de observação e de experimentação, condição considerada essencial para a aquisição do conhecimento. Um exemplo antológico de como a ciência era tratada nas lições de coisas é o episódio relatado por Ferdinand Buisson, em seu famoso “Rapport sur l’instruction primaire à l’exposition universelle de Philadelphia, 1878”, documento que organizou enquanto secretário da comissão enviada pelo governo francês à Exposição Internacional de Educação realizada na Filadélfia no ano de 1876, por ocasião do centenário da independência americana. Trata-se de uma lição de noções de física, de uma classe elementar de uma *grammar school*, em Cleveland, Estados Unidos. Face à autoridade e prestígio de Buisson, essa lição tornou-se modelo em todo o mundo, sendo inclusive colocada no apêndice do manual de lições de coisas de Norman Allison Calkins pelo seu tradutor brasileiro, Rui Barbosa, sob o título “Modelo de lições de coisas”:

O Imã

Anuncia o professor aos alunos (10 a 12 anos) que vai falar- lhes numa espécie de pedra maravilhosa, encontrada em certas regiões, e a que devemos extraordinários serviços: que nos permite, por exemplo, orientarmo- nos, isto é, atinar com o caminho que nos convém, onde quer que nos achemos. Essa pedra ei- la. Mostra- lhes um í mã natural, e convida- os a virem tocá- lo. Fica entendido que a examinareis, e, à maneira que fordes notando qualquer coisa curiosa, um de vós virá escrevê- la na pedra. Depõe o mestre o í mã diante deles em uma mesa, e aproxima- o sucessivamente de vários objetos de ferro e aço, limalha, agulhas, etc. Depois de deixá- los observar assaz,

pergunta- lhes se já não lhes será possível escrever na pedra alguma coisa. Sem muito esforço, por assim dizer espontaneamente, vai à pedra um discípulo, e escreve esta proposição, que toda a classe, interrogada, reconhecerá exata:

1. O ímã atrai o ferro.

Depois o professor os convida a notarem o lugar onde se fixa a limalha de ferro, obtendo, em alguns minutos, que os discípulos lhe escrevam na pedra:

2. O ímã atrai especialmente pelas extremidades.

Em seguida lhes faz ver o ímã e diversas hastes imanizadas, suspensas livremente, inquirindo se todas essas hastes, depois de algumas oscilações, param sempre no mesmo lugar. Os alunos reconhecem que sim. Que sentido ou direção é essa? Considerando o sol, verificam ser o norte. Logo, ainda, se pode escrever esta terceira frase, como expressão de mais um fato verificado:

3. O ímã, suspenso em liberdade, volta-se para o norte.

Seguem-se algumas explicações acerca da bússola e sua história. O mesmo processo, para fazer descobrir pelos alunos, como quarta lei, a atração e a repulsão dos ímãs. Efetua-se toda esta lição sem o emprego de outra palavra técnica que não a de ímã²⁴⁹.

Como se pode observar, o itinerário da lição é relativamente simples: parte-se da presença real do objeto, sobre ele faz-se algumas observações básicas, dirigindo-se às crianças perguntas que vão avançando em grau de complexidade, de modo a levá-las a observar, analisar, comparar, discernir, formar juízos, o que, acredita-se, irá possibilitar a produção das idéias, as

²⁴⁹Rui Barbosa ainda incorpora ao citado apêndice o comentário de Buisson acerca da lição por ele observada: “Os alunos pareciam encantados. Nenhum perdeu de vista uma só experiência. Muitos, espontaneamente, no correr da lição, formulavam pequenas perguntas”. CALKINS, Norman A. Op. Cit. p. 517-518.

quais as crianças deverão expressar do seu modo, sem sujeitar-se a esquemas ou fórmulas dadas de antemão. Ao invés da transmissão pelo/a mestre/a de conceitos, definições e regras busca-se, através da intuição direta, o desenvolvimento das faculdades que, acredita-se, possibilitará aos alunos/as a aquisição, por eles/as próprios/as, do conhecimento acerca do objeto. Trata-se da chamada “ginástica do espírito” de que falava Alcántara García, do exercício do ver, observar, comparar, classificar – *intuiri, intuitus*, o qual deveria seguir os passos do raciocínio científico, da indução lógica, o oposto, portanto, do princípio pedagógico até então vigente, centrado na transmissão pelo mestre e ou pelo livro do conhecimento pronto e acabado, princípio que passa a ser veementemente criticado, como assevera opinião de Herbert Spencer :

Dizer as coisas a uma criança não é ensinar-lhe a observar, é convertê-la em simples receptáculo das observações alheias, é debilitar mais que fortalecer a sua disposição natural de instruir-se espontaneamente; é privar-lhe do prazer que proporciona a atividade, é apresentar-lhe a atrativa tarefa de adquirir conhecimento de uma forma rotineira, é produzir a indiferença, o desgosto que com freqüência experimentam as crianças por estas lições²⁵⁰.

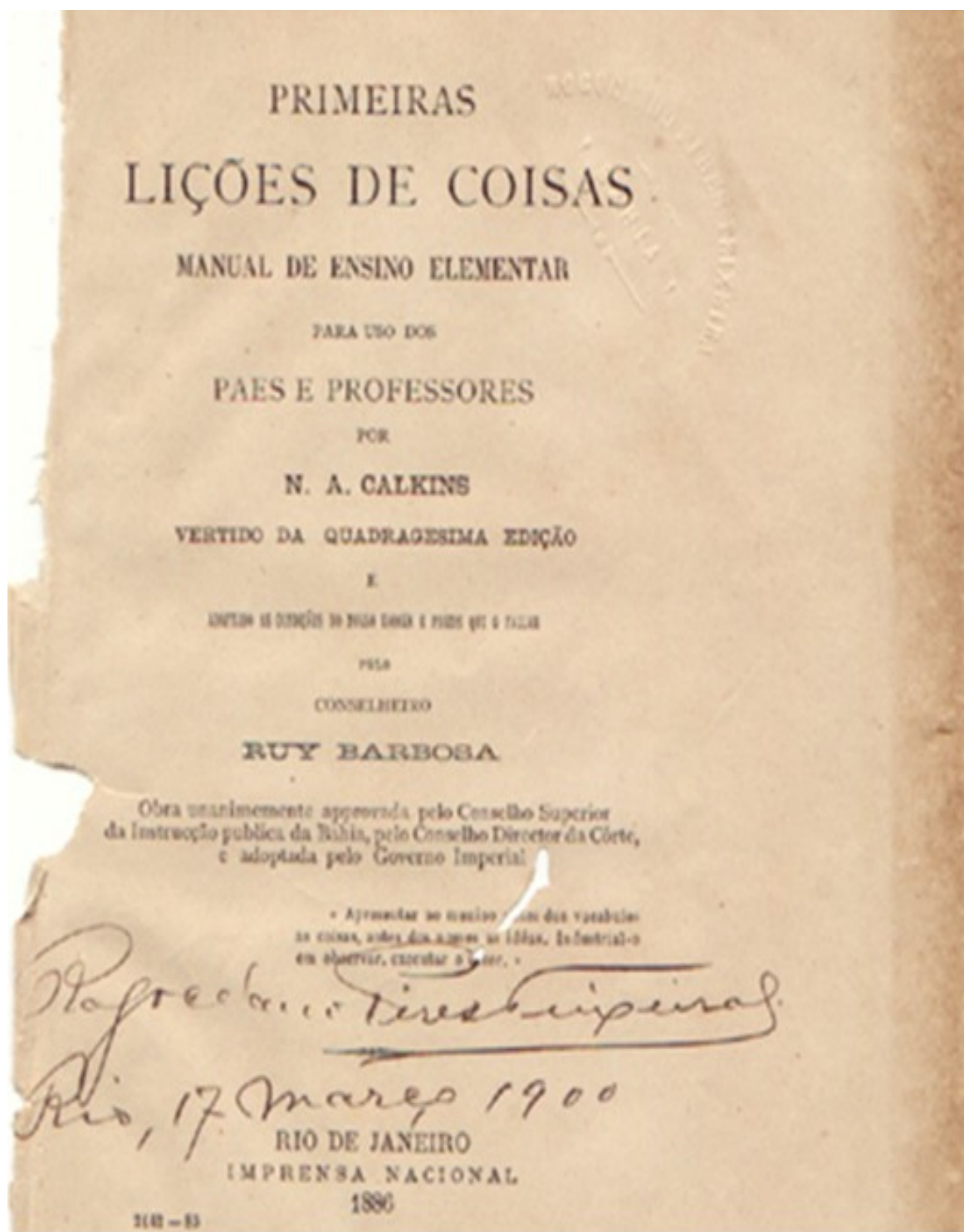
Criava-se, assim, o princípio pedagógico moderno de que aprender constitui-se numa experiência intransferível, centrada na atividade do sujeito, uma experiência subjetiva, individual, e os manuais de lições de coisas convertiam-se na possibilidade concreta da materialização desse princípio. Não foi sem razão a difusão por todo o Brasil, no período correspondente ao final do século XIX e início do século XX, de uma série de manuais de lições de coisas, tais como “Plan d’ études et leçons de choses”, de autoria de Jules Paroz, publicado em 1875; “Exercices et travaux pour les infants selon la méthode et les procédés de Pestalozzi et

²⁵⁰ SPENCER, H. **Ensayos sobre Pedagogía**. Madrid: Akal, 1983.p.119.

de Froebel”, de Fanny e Michel Delon, de 1892 , “Primeiras lições de coisas: manual para uso de paes e professores da escola elementar”, de Norman Allison Calkins, publicado em 1861, e “Lições de Coisas”, de autoria do Dr. Saffray, lançado em 1908²⁵¹. Mas foi certamente o de Norman Allison Calkins o que alcançou maior sucesso, sendo utilizado, segundo Lourenço Filho, para o preparo das aulas práticas pelos/a alunos/as das escolas normais até a década de 1920. A primeira edição brasileira, vertida da 40ª edição americana, foi publicada no Rio de Janeiro, pela Imprensa Nacional, no ano de 1886.

²⁵¹ VALDEMARIN, Vera T. Lições de Coisas: Concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Cadernos CEDES**. Campinas, vol.52, p.78. 2000.

Figura 20- Capa da 1ª edição brasileira do manual de N. Calkins



Fonte: Biblioteca do Setor de Educação da UFPR

4. O MANUAL DE LIÇÕES DE COISAS DE NORMAN ALLISON CALKINS

Norman Alisson Calkins nasceu em 1822, na cidade de Gainsville, interior do Estado de Nova York. Foi professor primário e diretor de escola em sua cidade natal, professor de ciência e metodologia do ensino da Escola Normal do Estado de Nova York e diretor da escola primária a ela anexa. Em 1846 fundou a revista “Student”, dedicada à divulgação dos métodos educativos renovados, em especial o método pestalozziano. Foi presidente da Seção de Administração Escolar de Nova York e da Seção de Ensino Primário da “National Education Association” e, posteriormente, presidente dessa associação, distinção só conferida aos maiores expoentes da educação americana. Ficou mundialmente conhecido por seus trabalhos e conferências sobre as lições de coisas e, evidentemente, pela publicação do seu manual²⁵².

Foi percebendo as dificuldades que os seus colegas professores/as encontravam para adaptar as idéias de Pestalozzi às suas práticas de sala de aula que Calkins resolveu, segundo Rui Barbosa (1956, p.XV), organizar um formulário de lições, ao qual deu o nome de “primary object lessons for a graduated course of development”. O sucesso dessa publicação o estimulou a aperfeiçoá-lo, ampliá-lo e republicá-lo, em 1870, com o título abreviado de “Primary Object Lessons”. Essa segunda versão do seu manual foi considerada por Ferdinand Buisson, em seu já citado relatório, como “a melhor coleção de coisas de que há notícia”, fato que certamente

²⁵² Dentre as suas obras destacam-se: Teaching Collors, 1877; Manual of Object Teaching, 1882; First Reading from Blackboard to Book, 1883; How to Teach Phonics, 1889, além de Primary Object Lessons, obra que teve 40 edições em 20 anos, sendo traduzida para vários países. BARBOSA, Rui. Lições de Coisas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950. **Obras Completas**. v.XIII, Tomo I. p.XVI.

impulsionou a sua tradução para vários idiomas e quarenta reedições, num período de vinte anos.

O próprio Calkins, no prefácio da primeira edição, já alertara para o caráter original da sua obra, diferenciando-a de tudo o que já havia sido publicado com o nome de lições de coisas.

No Brasil, o manual foi publicado pela primeira vez em 1886, sendo nesse mesmo ano aprovado pela Congregação da Escola Normal e Conselho Superior do Ensino da Bahia, pelo Conselho de Instrução do Rio de Janeiro, na época capital da República, e pela província de São Paulo, que adquiriu 500 exemplares para distribuição pelas escolas. A partir daí disseminou-se país afora, sendo recomendado até cerca de 1920, como guia para o preparo das lições pelos/as alunos/as das Escolas Normais de todo o país, inclusive pela Escola Normal Catarinense. Talvez a forte penetração que a sua obra alcançou na sociedade brasileira esteja em parte relacionada ao fato de ter sido traduzida e adaptada para o português por Rui Barbosa, um intelectual e figura política de destaque no cenário nacional dos novecentos, autor dos famosos pareceres sobre educação²⁵³. Contudo, como explicar o grande sucesso que o manual de Calkins teve em outros países da América Latina, como a Argentina, o Uruguai e a Colômbia²⁵⁴? A ausência de investigações sistemáticas acerca das causas da notável recepção que a obra americana teve no

²⁵³ Rui Barbosa foi eleito deputado geral no ano de 1879 e foi na condição de relator da comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados do Rio de Janeiro que redigiu os pareceres “Reforma do Ensino Secundário e Superior”, de 1882, e “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública”, de 1883. Estes pareceres originaram-se da análise do Decreto nº 7.247, de 19/04/1879, que reformava o ensino primário e secundário no município da Corte e o ensino superior em todo o Império. Fora apresentado pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho, membro do gabinete liberal, num momento em que crescia o interesse pela instrução pública no país. Adepto das idéias liberais, Rui Barbosa considerava a educação escolar o principal fator de desenvolvimento de um país, julgando fundamental modificar as práticas até então vigentes nas escolas brasileiras, consideradas arcaicas e enfadonhas, dando-lhes nova direção pedagógica, de modo a adequá-las ao projeto político modernizador em curso. Essa nova direção Rui foi buscar na experiência de países como a Inglaterra, França, Suíça, Alemanha, Áustria e, principalmente, os Estados Unidos, de quem era grande admirador. Foi dessa forma que conheceu as idéias de Pestalozzi, consubstanciadas no método de ensino intuitivo ou lições de coisas, as quais embasaram os seus pareceres.

²⁵⁴ Em Bogotá a obra de Norman Calkins foi publicada em 1872, no Uruguai em 1874, pela Sociedad de amigos de la educación popular de Montevideo, e na Argentina foi traduzida por N. Ponce de León e publicada em 1879. OSSENBACH, Gabriela. La recepción de Pestalozzi en las sociedades latinas: introducción. In: RUIZ BERRIO, Julio et al. **La recepción de la pedagogia pestalozziana en las sociedades latinas**. Madrid: Endymión, 1997. p.357.

Brasil e em toda a América Latina a partir do final do século XIX nos impede de fazer ilações acerca do que efetivamente teria influenciado a sua escolha como guia básico para a renovação da escola latino-americana e brasileira, em particular. Esta é, sem dúvida, uma questão que também merece ser investigada²⁵⁵.

É fato, todavia, que os manuais escolares de lições de coisas constituíam-se num dispositivo privilegiado para organizar toda a prática escolar, segundo os pressupostos do ensino renovado e secularizado, mais condizente com as necessidades postas pelo regime republicano brasileiro e, portanto, constituía-se num instrumento privilegiado para transmitir aos modernos cidadãos os valores com que se queria configurar a cidadania. Por seu intermédio, o/a professor/a da escola elementar dominaria a mecânica do método de ensino intuitivo, o qual, pela própria natureza dos seus procedimentos, lhe asseguraria a competência necessária para a sua nova “missão”. Ao fornecer itinerários de antemão esboçados, tornava-se um instrumento imprescindível para controlar a escola e a sua influência sobre a sociedade, num momento histórico de profundas transformações e em que a educação elementar era considerada um veículo de socialização obrigatório, capaz de contribuir para recriar o imaginário popular com base em novos valores, instaurando uma nova sociabilidade.

²⁵⁵ De acordo com Lourenço Filho, autor do prefácio da edição brasileira de 1950, a descoberta da obra de Norman Calkins por Rui Barbosa teria acontecido a partir dos contatos que este manteve com a professora norte-americana Eleanor Leslie, diretora do Colégio Progresso, uma escola de instrução secundária feminina sediada no Rio de Janeiro, no período em que ele buscava subsídios para os seus pareceres sobre educação. O interesse em traduzi-la teria partido, ainda segundo Lourenço Filho, do elogio feito por Ferdinand Buisson a esta obra, no seu relatório apresentado ao governo francês, sobre a seção de educação, da Exposição Internacional da Filadélfia, realizada em 1876. Buisson afirmava que o citado manual constituía-se na “melhor coleção de coisas de que há notícia”, frase utilizada por Rui Barbosa, como epígrafe, no preâmbulo do tradutor na primeira edição brasileira, em 1886. Sobre a recepção da pedagogia pestalozziana nas sociedades latinas, consultar a obra organizada por Ruiz Berrio, Julio. et al: **“La recepción de la pedagogia pestalozziana en las sociedades latinas**, especialmente o artigo de Gabriela Ossensbach, páginas 353 a 366.

Objeto cultural que é, o manual de lições de coisas de Norman Allison Calkins constitui-se na imagem da sociedade capitalista que o produziu e também num meio privilegiado para disseminar essa imagem, assegurando a sua reprodução. Sua utilização pelos/as professores/as da escola primária e pelos/as alunos/as da escola formadora de mestres/as servia como luva aos interesses dos organizadores do nascente sistema de instrução pública brasileira, interessados em modificar o *habitus* pedagógico do professorado, assegurando-lhe um novo modo de pensar e de agir relativamente à situação de ensino escolarizado, o que deveria contribuir para a instauração de uma nova cultura escolar, capaz de produzir um homem novo para uma nova era, da “ordem e do progresso”.

4.1. APARELHAR E ADESTRAR OS MESTRES NA CULTURA DOS SENTIDOS

Para Norman Calkins, “o mais importante período na educação é o que decorre na aula de primeiras letras. Os que assumem, pois, o encargo de educar crianças nessa quadra da vida deviam ser especialmente aparelhados para ele, adestrados na cultura dos sentidos, peritos em ensinar coisas reais, cores e sons reais, cada qual com a palavra que os represente, hábeis, afinal, em encaminhar o espírito a retificar as suas concepções”²⁵⁶. Por essa razão o seu manual de lições de coisas busca “aparelhar” e “adestrar” os/as professores/as da escola elementar para “saber o que há de ensinar, como ensinar e quando ensinar”²⁵⁷. Aparelhar e adestrar - estas

²⁵⁶ CALKINS, Norman A . Op. Cit. p.35.

²⁵⁷ CALKINS, Norman A . Op. Cit. p.79.

duas expressões dão a medida exata do que o professor norte-americano pretendia: habilitar, preparar o professor para praticar lições de coisas, “para saber o que importa ensinar primeiro e o que se lhe deve seguir na ordem natural, mostrando assim a oportunidade própria de cada lição”²⁵⁸. Mas não se imagine que ele esteja preocupado em habilitar teoricamente o/a professor/a primário/a, sua preocupação está fortemente relacionada à prática das lições, “depois de dizer o que se há de praticar, passa (o manual) a mostrar por exemplos demonstrativos o como fazê-lo,” daí o excessivo detalhismo metodológico das lições apresentadas sobre as mais diferentes noções, tais como forma, cor, número, altura, tamanho, comprimento, largura, espessura, distância, peso, tempo, som, corpo humano, etc. A educação dos sentidos, considerados por Pestalozzi²⁵⁹ e seus seguidores como portas e janelas do espírito, constitui-se na espinha dorsal do manual, sendo dividida em educação doméstica e educação escolar dos sentidos.

4.2. A EDUCAÇÃO DOMÉSTICA DOS SENTIDOS

Sempre na esteira de Pestalozzi, para quem a mãe seria o paradigma do/a educador/a, Calkins propõe aos pais uma série de exercícios para educar cada um dos sentidos, enfatizando o “adestramento” dos sentidos do paladar, do olfato e do tato, uma vez que a escola deveria

²⁵⁸ CALKINS, Norman A. Idem.

²⁵⁹ Para uma reflexão acerca do pensamento de Pestalozzi consultar a obra de Will S. Monroe “History of the Pestalozzian movement in the United States. New York: G.W. Bardeen, 1907.

dedicar-se, com mais afinco, aos exercícios relacionados à visão e à audição, considerados indispensáveis ao aprendizado da leitura e da escrita.

A idéia central do capítulo dedicado à educação doméstica dos sentidos é a de que, aproveitando-se de situações cotidianas, da conversação acerca do uso de objetos diários, sem formalidades, a mãe possibilite ao seu filho/a observar as suas próprias sensações e a utilizar com desembaraço os seus sentidos, condição básica para o conhecimento do mundo. Trata-se de exercícios muito conhecidos ainda hoje pelos/as educadores/as, divididos em educação do ouvido, do gosto, do olfato, da mão e ensino doméstico da forma, das cores e dos números, como pode ser constatado no clássico exercício para distinguir objetos pelo tato:

Disponde num saquinho vários objetos, como sejam bolas, peões, canivetes, botões, moedinhas, lápis, chaves, pedaços de pano, papéis. Convidai então a criança a introduzir a mão no saco, segurar um dos objetos que ele encobre, e nomeá-lo, sem o ver, antes de tirá-lo. Proferido o nome pela criança, saque-se fora o objeto e, se a criança tiver acertado, guarde-o, e desensaque outro; procedendo do mesmo modo com os demais. Se o menino errar, voltará o objeto ao saco.²⁶⁰

Caso a criança não tenha tido acesso a essa estimulação em sua casa, caberá ao professor/a provê-la na escola, sob pena de a criança achar “ininteligível a linguagem do professor”²⁶¹.

²⁶⁰ CALKINS, Norman A . Op. Cit. p.47.

²⁶¹ Idem, p.57.

4.3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS SENTIDOS

A educação escolar dos sentidos segue à risca as idéias-núcleo pestalozzianas de que: a) o conhecimento se dá a partir da percepção dos objetos pela criança; b) todos os objetos, indistintamente, possuem número, forma e nome; c) a percepção destes três elementos pela criança constitui-se a base de todo o conhecimento. Dessa forma, todo ele está organizado de modo a preparar o/a professor/a para ensinar as crianças a considerar cada um dos objetos que se lhes dá a conhecer como unidade, ou seja, separado daqueles com os quais parece associado, a ensinar-lhes a distinguir a forma de cada objeto, suas dimensões e proporções e, ainda, a familiarizá-las com o conjunto de palavras e de nomes dos objetos selecionados para as lições.

Para alcançar tal intento, essa parte do manual é organizada na forma de perguntas e de respostas e na apresentação de materiais didáticos e objetos concretos, os quais teriam o objetivo de assegurar às crianças, por meio da observação e da experimentação, o conhecimento das coisas e do mundo material, através da educação dos sentidos, condição *sine qua non* para o posterior estudo das ciências. Chamados pelo autor de “colóquios instrutivos”, tais questionamentos partem sempre de coisas que são familiares às crianças, estimulando-as a utilizarem-se dos conhecimentos já adquiridos (do conhecido ao desconhecido), evitando, assim, constrangê-las a observar coisas superiores ao seu entendimento. Desse modo, as lições são sempre iniciadas com a apresentação de objetos conhecidos pelas crianças, como bolas, cadeiras, mesas, facas e bonés, progredindo para objetos e coisas distantes do seu cotidiano, aos processos

de manufatura e de industrialização, etc., os quais deveriam ser explorados, gradativamente, seguindo-se a idade, as condições físicas e o grau de inteligência dos/as alunos/as:

Um menino de cinco anos constitui, quanto à inteligência, uma criaturinha de todo em todo diversa daquele que já tocou aos dez, por onde se conclui que não devemos forçar a puerícia a observar qualidades cujo estudo requeira o exercício de aptidões não desenvolvidas antes da juventude, nem tratar de assuntos cujo conhecimento demande certas noções preparatórias, senão depois que estas se adquirirem²⁶².

Assim, as lições de coisas vão avançando em complexidade, ao longo da escola elementar, seguindo três fases básicas, as quais sintetizam o que Pestalozzi considerava como a origem de nossos conhecimentos: o número, a forma e a palavra. Na primeira fase, cabe ao professor/a fazer com que as crianças observem, com a máxima atenção, os objetos que a cercam e descrevam, oralmente, as impressões acerca deles. Trata-se de exercitar as faculdades perceptivas infantis, fixando a atenção sobre o que poderia ser descoberto através dos sentidos, estimulando-as a descobrir as qualidades mais comuns dos objetos e ensinando-lhes os nomes corretos com que deveriam expressá-las. Trata-se, pois, de levar o/a aluno/a a observar, refletir e expor o que observou. O esboço abaixo é indicativo de como essa primeira fase é encaminhada pelo autor:

CHAPÉUS

Versará hoje a conversa a respeito de certo objeto que usamos na cabeça. Que imaginais que seja?

“ Barrete”. “Carapuça”. “ Gorra”. “ Chapéu”. “Boné”. “Sombrero”.

²⁶² CALKINS, Norman A . Op. Cit. p. 469.

Vou estampar-lhe o nome no quadro preto, e então me direis o que é.

“Chapéu”.

Muito bem. Quem me empresta aí um chapéu, para que observemos durante a nossa prática? Obrigado, Guilherme, buscarei fazer bom uso do nosso chapéu. Pus na pedra a palavra chapéu, agora escrevo: partes, forma, préstimo. Ora, à medida que eu for tocando em cada parte do chapéu, digam-se todos o nome que lhe cabe.

“Fundo”. “Aba”. “Copa”. “Fita”. “Debrum”. “Forro”.

Venha, Jaime, e toque o fundo do chapéu. Henrique, aponte a copa. Mostre Jorge a parte que tem nome de aba. Henrique, venha indicar a fita. Horácio, ponha a mão na parte que se chama debrum. João, aponte-me o forro. Digam-se agora a forma dessas partes, e na pedra assentarei o que disserem:

“O fundo é circular”. “A copa tem a forma de um hemisfério”. “A copa da mor parte dos chapéus é cilíndrica”. “A aba é circular, à semelhança de um anel achatado”. “A fita semelha um arco”.

O forro e a guarnição ou debrum variam de forma, e não valeria a pena de fatigar os alunos, exigindo que a determinassem. Como chamais ao artista que trabalha em chapéus?

“Chapeleiro”.

Também sombreireiro. Diz-se propriagem a preparação dos chapéus depois de tintos, e proprietadores os que se ocupam nesse trabalho. Conversemos acerca da utilidade das várias partes de um chapéu. Faça o mestre diversas perguntas, até que os discípulos observem e exponham o préstimo de cada parte, escrevendo-se no quadro preto o que disseram. A lição termina com a leitura feita pelos alunos do registro feito no quadro-negro acerca das características do objeto estudado dividida em: partes (aba, forro, fundo, etc.) forma (circular,

cilíndrica, etc.) e utilidade (cobrir o alto da cabeça, abrigar do sol e da chuva, etc.)²⁶³.

No segundo passo, que deveria corresponder ao segundo ano escolar, o/a professor/a é aconselhado a estimular os/as alunos/as a examinarem a matéria-prima de que são feitos os objetos, suas qualidades mais proeminentes, tal como forma, cor, tamanho, o lugar onde se encontram, quem as faz, etc., tal como pode ser observado no exemplo abaixo:

A ÁGUA

Conversai com os alunos sobre o uso que podem fazer da água, e a aplicação que dela se faz, bebendo, cozendo, lavando, etc. Levai-os a observarem e exprimirem o aspecto que ela tem: clara, transparente; que é fria, insípida, incolor, inodora, que goteja, e umedece, de onde se segue sê líquida; que, entornada, não se pode recolher; que se embebe na terra, ou enxuga. Encaminhai os alunos a observar como a água cai das nuvens em chuva, ensopando o chão, escorrendo em arroios; ou borbotando em rios; como estes correm para o mar, como a água emana também de fontes, e os regatos de muitas fontes, ou nascentes, se juntam, formando rios. Advirtam igualmente em que, sob a influência do calor, a água se faz vapor, ou evapora, assim como sob a ação do frio endurece, tornando-se em gelo, ou congelando-se. Considerem que, reduzida a vapor, nos serve para mover máquinas, aquecer casas e, gelada, tem a finalidade de

²⁶³ CALKINS, Norman A . Op. Cit. p.483-485.

preservar os víveres durante a estação calmosa, ou quando os queremos transportar a lugares remotos²⁶⁴.

Do mesmo modo que na primeira fase, a lição é finalizada com a leitura pelos/as alunos/as do esboço, feito no quadro-negro, sobre as qualidades (transparente, insípida, incolor, etc.), usos (beber, cozer, lavar, etc.) e onde se obtém (das nuvens, em chuva, do chão, de regatos e rios, etc.).

No terceiro passo, correspondente ao terceiro ano escolar, as lições devem compreender a observação mais aprofundada e uma análise mais completa acerca das propriedades das coisas e dos objetos, enfatizando-se aquelas que mais contribuem para a sua utilidade prática. Para exemplificá-lo, selecionamos a lição sobre o couro, a qual, como todas as demais lições apresentadas no manual, é iniciada com o professor expondo um objeto à observação da classe – um pedaço de couro – seguida de questionamentos acerca de cada uma de suas propriedades, as quais são classificadas segundo os sentidos que atuam na sua percepção. É, pois, apalpando, cheirando e olhando o objeto apresentado, que as crianças vão, a partir dos questionamentos do seu mestre, exprimindo, por meio de palavras, cada uma das suas propriedades: castanho-claro, delgado, leve, rijo, flexível, cheiroso, etc. Em seguida é apresentado pelo professor um outro objeto, o papel, para que os/as alunos/as percebam as semelhanças e diferenças entre ambos. A partir da experiência de queimar cada um dos objetos apresentados, as crianças são levadas a perceberem a origem de cada um (vegetal e animal) e, a partir de questionamentos do tipo “Por que sendo o papel delgado e leve como o couro não se prestaria ao fabrico de calçados?”, a classe é estimulada a exercitar o raciocínio e a imaginação mediante a comparação e a classificação das experiências e dos fatos, condição considerada essencial para o alcance do

²⁶⁴ CALKINS, Norman A . Op. Cit. p.496-497.

conhecimento. A lição termina com uma conversa sobre o processo de preparação do couro, os estabelecimentos destinados para isso bem como sobre os vários artefatos feitos de couro. E, como nas demais lições, conclui-se com a leitura e posterior cópia pela classe do que foi registrado no quadro-negro pelo professor sobre as qualidades, espécies, usos e como se obtém o couro.

Nos três passos propostos pelo autor para as suas lições de coisas, as crianças são estimuladas a manifestar, por meio de palavras, as sensações advindas dos sentidos da visão, tato, audição, olfato e paladar, a atribuir significados às suas idéias, seguindo à risca o fundamento do pensamento moderno, segundo o qual as idéias são a representação das coisas e as palavras, signos das idéias: primeiro as coisas depois as palavras, primeiro as idéias depois as palavras. Nesse sentido, para aprimorar a linguagem de uma criança acreditava-se ser preciso, antes de tudo, “inocular-lhe idéias e só então os vocábulos com que há de exprimir”²⁶⁵. Era o oposto, portanto, da prática até então desenvolvida na escola elementar, a qual tinha como modelo do ato de conhecer a apresentação inicial das idéias desligadas das sensações, o memorismo, e a apresentação das palavras desligadas das idéias, o verbalismo. O combate a essas práticas chamadas pelos alemães de *UEBERBUNDUG*, acrescidas da *UEBERTREIBUNG*, ou seja, a sobrecarga mental, fadiga ou *surmenage*, e da *UNTERDRUCKUNG*, significando o excesso de disciplina da escola, passou a ser o emblema da pedagogia moderna.²⁶⁶

Nos seus “conselhos aos mestres”, Calkins em seu manual alerta para o cuidado que o/a professor/a deveria ter ao elaborar as perguntas, de modo que não comportassem respostas do

²⁶⁵ CALKINS, Norman A. Op. Cit. p. 32-33.

²⁶⁶ Annaes da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário. Florianópolis: Oficina Graphica da Escola de Aprendizes Artífices, 1927. P.590.

tipo “sim” ou “não” e, sobretudo, adverte para a importância do/a professor/a possibilitar às crianças oportunidades para praticar o máximo possível sobre as noções que enunciam a respeito de cada objeto. A prática das lições de coisas, não poderia, segundo ele, restringir-se à exposição pelo/a professor/a de informações a respeito das coisas e dos objetos, exigindo que as crianças repetissem a explicação recebida, mas sim de levá-las a descobrir por si mesmas as características destes, principalmente aquelas mais utilizáveis no seu cotidiano. Propunha ele: “Dizer a uma criança aquilo que ela mesma deveria colher da sua própria observação, não é desenvolver-lhe a mente. Fartar a memória de palavras, que o menino há de reproduzir em resposta a certas perguntas, não é educar. O que cumpre, é exercitar justamente os sentidos de ver, palpar, gostar, cheirar e ouvir, fazendo com que da sua atividade proceda o desenvolvimento da inteligência”²⁶⁷.

Por fim, faz a advertência de que os/as professores/as não deveriam contentar-se em copiar os esboços de lições apresentadas em seu manual, mas sim, a partir da sua própria prática e experiência, delinearem outros exercícios, de natureza análoga, acerca de objetos diferentes. Contudo, sabendo-se da precariedade geral da formação e condições de trabalho dos professores brasileiros e catarinenses, em particular, no início do século XX, não é difícil imaginar que as lições, tão detalhadamente propostas, tenham incitado os/as professore/as a segui-las passo a passo. Foi preocupado com a precária formação do professorado brasileiro no final do século XIX que Rui Barbosa, no preâmbulo do tradutor, advertiu que as lições de coisas não deveriam ser resumidas a um molde, a uma lista, onde para perguntas destituídas de interesse são apresentadas respostas secas, sem sentido para as crianças, tal como: O que é uma régua? “A

²⁶⁷ CALKINS, Norman A. Op. Cit. p.468.

régua é um móvel”, “não tem membros”, “a régua é um prisma”²⁶⁸. Sob a aparência de lição de coisas, esse tipo de prática, para ele, seria tão-somente “lição acerca das coisas”, o que, no seu entendimento, não se constituía num estímulo ao pensamento vivo, objetivo maior das lições de coisas, mas sim numa receita para pensar artificialmente, o que deveria ser totalmente rechaçado, por repetir, disfarçada e portanto ainda mais perigosamente, o método de ensino antigo, o qual ironicamente chamou de “método de inabilitação para aprender”:²⁶⁹

Desde que se converterem em exercícios didáticos; desde que a lição for obra da palavra doutrinal do mestre, e não da realidade presente; desde que se amolgar a objetos, a artifícios, a questionários estereotipados nos manuais; desde que, em vez de resultar da espontaneidade do aluno, se reduzir a descrições enumerativas, áridas, monotonamente repetidas – o ensino objetivo deixa de merecer esse nome; perde o seu caráter essencial; não combate mais ‘essa preguiça das faculdades de observação, que, contraída desde a infância, se converte em nós, numa segunda natureza’, essa ‘incuriosidade’, verdadeira ferrugem da inteligência.

Contudo, Rui Barbosa ainda advertia que a simples observação e descrição dos objetos pela criança não garantiria o seu aprendizado: ela deveria apoderar-se do espírito das coisas, ir além da intuição sensível. Por essa razão, para praticar lições de coisas segundo os pressupostos pestalozzianos, ele acreditava que o mestre-escola deveria ser transformado na “encarnação pessoal do método”, de modo a libertar-se dos antigos “hábitos escolásticos” que o haviam

²⁶⁸ Excerto da transcrição feita por Rui Barbosa, no preâmbulo do tradutor do manual de Norman Calkins, de uma lição de coisas extraída do manual de Jules Paroz: “Plan d’études et leçons de choses”, publicado em 1857. O tradutor utiliza esse exemplo para demonstrar a superioridade da obra de Norman Calkins. Para Rui Barbosa, Paroz propõe uma lição “acerca das coisas” e não “pelas próprias coisas”, e conclui que não será com lições desse tipo que o/a professor/a “há de ir embeber na inspiração apropriada às lições de coisas”. CALKINS, Norman A. Op. Cit. p. 13.

²⁶⁹ BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução. **Obras Completas**. Vol. X, Tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde. 1947. p.33.

convertido em uma “máquina de moer verbos”²⁷⁰. Em outras palavras, o tradutor, a exemplo do autor da obra, propunha a mudança do *habitus* pedagógico do/a professor/a brasileiro/a a partir da internalização/encarnação dos pressupostos do método de ensino intuitivo ou lições de coisas: “(...) não é menor o preço do mestre que o do método, porque, sem o mestre o método seria apenas uma concepção ideal; porque o método é inseparável do mestre; porque o mestre é o método animado, o método em ação, o método vivo”²⁷¹. Por essa razão não cansava de salientar em seus pareceres sobre a educação que “a excelência dos métodos virá precisamente a ser a causa da esterilidade de instrução, se não assegurardes a competência técnica dos especialistas, a quem confiardes a escola; do mesmo modo como, em mãos inábeis, a perfeição do instrumento não opera senão defeituosos resultados”.²⁷² Urgia, portanto, sob a sua ótica, reformar os métodos e os/as mestres/as: “Reforma dos métodos e reforma dos mestres: eis numa expressão completa, a reforma escolar inteira; eis o progresso todo e, ao mesmo tempo, toda a dificuldade contra a mais endurecida de todas as rotinas: a rotina pedagógica”.²⁷³ Orestes Guimarães, o nosso reformador, parecia acreditar nisso.

²⁷⁰ Idem, p. 124

²⁷¹ BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução. **Obras Completas**, v. X, Tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. p.120.

²⁷² BARBOSA, Rui. Idem, p.124-125.

²⁷³ BARBOSA, Rui. Idem. p.113.

CAPÍTULO IV

REFORMA DOS MESTRES PELA REFORMA DO MÉTODO

Os esquemas que organizam o pensamento de uma época somente se tornam inteiramente compreensíveis se forem referidos ao sistema escolar, o único capaz de consagrá-los e constituí-los, pelo exercício, como hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração.²⁷⁴

Responsável por transmitir a cultura considerada válida, a instituição escolar produz ela própria uma cultura escolar, a qual no entender do historiador Dominique Julia (1993) constitui-se num conjunto de normas que estabelecem os saberes a serem ensinados e as condutas a serem inculcadas bem como um conjunto de práticas que deverão possibilitar a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, tendo em vista finalidades específicas. Assim, a escola pode ser vista como fator fundamental de determinados consensos culturais, na medida também que pode ser vista como expressão e produção de bens simbólicos. Os republicanos tinham crença nisto. Como representante deste grupo, Orestes Guimarães costumava dizer que “não basta ao Estado fundar e multiplicar escolas, não basta proclamar a instrução obrigatória. A questão fundamental está em estabelecer o conteúdo, a natureza, o grau de instrução (...) tudo o mais são palavras vãs.”²⁷⁵ Como se pode observar, ele propunha uma intervenção explícita na gestão, na natureza e na qualidade dos bens simbólicos próprios da

²⁷⁴ BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999. p.208.

cultura escolar. Esta evidência indica um dos caminhos pelos quais uma determinada cultura escolar, e não outra, torna-se legítima a partir de determinado contexto histórico.

Como diria Bourdieu, a escola “não fornece apenas indicações, mas também define itinerários”, ou seja, a escola é capaz de fornecer um método, um programa de pensamento possível de assegurar a produção de sentidos e de formas de inteligibilidade específicas:

Os esquemas intelectuais e lingüísticos organizam um espaço balizado, evado de sentidos obrigatórios e de sentidos proibidos, de avenidas e impasses: no interior deste espaço, o pensamento pode manifestar-se com o sentimento da liberdade e da improvisação porque os itinerários já de antemão esboçados que deverá seguir, são os mesmos que já foram antes diversas vezes percorridos no curso das aprendizagens escolares.²⁷⁶

Assim, mais do que transmitir saberes, a escola assegura a modificação do *habitus*, ou seja, dos esquemas que guiam o nosso pensamento e as nossas condutas, as disposições para agirmos e pensarmos de determinada forma, que por estarem fortemente entranhadas em nós parecem-nos consubstanciais à nossa consciência mas certamente não o são – elas são ensinadas e aprendidas. O *habitus*, com efeito, constitui-se no *locus* de um sistema de pensamento e para ser compreendido precisa ser relacionado especialmente ao sistema escolar, “o único capaz de consagrá-lo e constituí-lo, pelo exercício, como hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração”.²⁷⁷ É a instituição escolar que, por meio de um programa específico de pensamento e de ação, assegura formas de pensar e de agir também específicas e, conseqüentemente, discursos,

²⁷⁵ GUIMARÃES, Orestes. **Nacionalização do ensino primário: um parecer do professor Orestes Guimarães, Inspector Federal das Escolas Subvencionadas pela União, no Estado de Santa Catarina**. Blumenau: Typographia Carl Whale, 1919. P.12.

²⁷⁶ BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999. p.214.

linguagens e problemas comuns, bem como maneiras comuns de abordá-los. Através dos elementos simbólicos que produz, a escola estabelece um tipo específico de relação com a cultura, o qual, por sua vez, poderá assegurar um conjunto de esquemas fundamentais que, devidamente automatizados, servirão de princípio de seleção para as aquisições posteriores, regendo e regulando as operações intelectuais, “fazendo com que aquilo que (o indivíduo) pensa seja pensável para ele como tal e na forma particular pela qual é pensado”.²⁷⁸ Tinha razão Antonio de Sampaio Doria, professor e diretor da Escola Normal de São Paulo e autor da Reforma da Instrução Pública de 1920, ao afirmar que “não se frequenta impunemente uma escola. Maiormente os inteligentes, os estudiosos, os dóceis, dela receberão fatalmente organizações anatômicas fixas, para o funcionamento automático dos hábitos”.²⁷⁹ Orestes Guimarães não pensava diferente, por isso não cansava de afirmar: “Digamos todos como bons brasileiros: Exército Nacional, Marinha Nacional, Magistratura Nacional e Instrução Primária Nacional, como meio de coesão do grande patrimônio que nos legaram os nossos maiores”.²⁸⁰

Acredito que um dos caminhos para resgatar a historicidade do *habitus* pedagógico das normalistas formadas entre 1910 e 1930 pela Escola Normal Catarinense e para compreender a sua forma de pensar a educação escolar é nos reportarmos ao sistema de pensamento instituído por Orestes Guimarães ao inaugurar um novo sistema de ensino em Santa Catarina, o qual teve como marco fundador a reforma da Escola Normal Catarinense. É preciso, pois, abrir a caixa-

²⁷⁷ Idem. p.208.

²⁷⁸ BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999. p.212.

²⁷⁹ SAMPAIO DORIA, Antonio. **Princípios de pedagogia**. São Paulo: Poci-Weiss Editora, 1914. p.112.

²⁸⁰ GUIMARÃES, Orestes. O ensino de trabalhos manuais nas escolas primárias e complementares. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. et al. **1ª Conferência Nacional de Educação. Curitiba, 1927**. Brasília: SEDIAE/INEP/IPARDES, 1999. p.13.

preta da Escola Normal reformada e perscrutar o conjunto de normas que definiram os novos saberes e as novas práticas pedagógicas ali implantadas, a sua cultura escolar, a qual deveria contribuir para transformar o *habitus* pedagógico da escola primária catarinense, de modo a sintonizá-la com os interesses republicanos de formar o cidadão patriota, cômico de seus direitos e, sobretudo, de seus deveres, higienizado, prático, trabalhador, enfim o “cidadão racional”, entendido como aquele que respeita as leis, ama a pátria e confia no progresso social e científico.

1. CONSTRUINDO UM *HABITUS* PEDAGÓGICO: A ESCOLA NORMAL CATARINENSE SOB A BATUTA DO PROFESSOR ORESTES GUIMARÃES

Antes da reforma curricular empreendida por Orestes Guimarães, o ingresso na Escola Normal Catarinense era facultado aos que tivessem concluído a escola primária, havendo ainda a possibilidade de, através dos chamados “exames vagos”, habilitarem-se para o magistério sem frequentar a escola formadora de mestres/as. Por considerar essa prática totalmente contrária aos objetivos de uma instituição de cunho profissionalizante e, sobretudo, contrária aos ditames da pedagogia moderna, Orestes Guimarães extinguiu-a²⁸¹, propondo em seu lugar um programa de

²⁸¹ O regulamento da Escola Normal Catarinense datado de 1907 instituiu os exames vagos, os quais poderiam ser prestados, no período das férias escolares, por candidatos de todo o Estado, egressos da escola primária, que desejassem exercer o magistério. Esses exames versavam sobre o conteúdo das matérias do curso normal de então, em número de dezessete e, segundo a avaliação de Orestes Guimarães, eram uma verdadeira burla. Diz ele: “Quais os estabelecimentos que no interior do estado estavam em condições de preparar os candidatos nas dezessete matérias do curso normal de então (menos latim e inglês que eram facultativas), notadamente em química, física e história natural? (...) “E sendo que, o curso da Escola Normal, estabelecimento de ensino profissional, *deve ser de frequência obrigatória*, como, com inteira justiça, e alcance de vista, ponderou V. Exa. ao baixar o Decreto 572, de 25 de janeiro de 1911, dispensar a frequência dessa escola a candidatos ao magistério? (...) “A felicidade no sorteio dos pontos, ao temperamento do examinando e sobretudo às *boas relações*, mais do que ao saber, eram devidas as aprovações”. (grifos do autor). GUIMARÃES, Orestes. Trechos de um relatório. In: **Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, governador do Estado de Santa Catarina, pelo Tenente Coronel Caetano Vieira da Costa, Secretário Geral, em 30 de junho de 1911.** p.15.

admissão à Escola Normal²⁸², o qual instituiu a frequência obrigatória, alterou o limite da idade para o ingresso (16 anos para os candidatos do sexo masculino e 14 para os do feminino²⁸³) e estabeleceu o exame de admissão para a seleção dos/as alunos/as, o qual, “rigidíssimo” segundo a opinião de Dona Passinha, constava de provas escritas, orais, práticas e gráficas, “sobre as preliminares das matérias do 1º ano normal: Português, Aritmética, Geografia e Desenho”²⁸⁴.

Com essa prática ele inaugurou um ritual de valorização da escola normal, o qual não se restringiu apenas às exigências do processo de seleção dos/as alunos/as, mas também a seleção dos/as mestres/as que, a partir do regulamento de 1911, passaram a ser admitidos por concurso público²⁸⁵. Nada mais natural para uma instituição que passara a ser considerada “o

²⁸² Programa de Admissão. Aprovado pelo Decreto nº 572, de 25 de fevereiro de 1911. Florianópolis: Gabinete da Typographia D’O Dia, 1911.

²⁸³ O antigo regulamento exigia para a matrícula dos candidatos do sexo masculino a idade completa de 18 anos e para as candidatas do sexo feminino, a idade de 16 anos. Orestes Guimarães considerou esta exigência demasiada, pois, regra geral, os/as alunos/as concluíam o curso primário aos 13, 14 anos e tinham que ficar “por um longo tempo em ociosidade”, perdendo o que haviam aprendido até completarem a idade exigida para o curso normal. GUIMARÃES, Orestes. Trechos de um relatório. In: Relatório apresentado ao Exmo Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado, pelo Tenente Coronel Caetano Vieira da Costa, Secretario Geral, em 30 de junho de 1911. p.2.

²⁸⁴ Português - Leitura expressiva, sinonímia e exposição oral de um trecho mínimo de vinte e cinco linhas. Exposição escrita desse trecho, em linguagem própria. Princípios de análise lexicológica; Aritmética - Resolver quatro problemas fáceis nos quais entrem, simultaneamente, as quatro operações sobre inteiros, frações ordinárias e decimais. Conhecer praticamente os caracteres da divisibilidade. Achar praticamente o máximo comum divisor e o mínimo múltiplo comum, conforme os diversos processos. Decompor um número em seus fatores primos. Reduzir frações ao mesmo denominador, simplificá-las e extrair os inteiros. Tudo praticamente; Geografia – Idéia geral sobre a terra. Conhecimento dos mapas do Brasil, América e Europa. Brasil: limites, superfície, população, portos principais, sistema de montanhas, regiões e suas produções típicas. Estudo elementar do Estado; Desenho - Construir conforme as regras: ângulos, triângulos e polígonos, em geral. Combinações de formas geométricas em redor de um centro. Estrelas e suas inscrições. Regulamento da Escola Normal Catarinense. Aprovado e mandado observar pelo Decreto nº 593, de 30 de maio de 1911. Florianópolis: Gabinete da Typographia D’O Dia, 1911. Artigo 17, p.8.

²⁸⁵ Segundo o artigo 116 do Regulamento da Escola Normal Catarinense de 1911, os trabalhos do concurso para os professores constariam de: a) Prova escrita – Desenvolvimento escrito de qualquer dos pontos tirados à sorte. Esta prova durará no máximo duas horas para cada matéria; b) Prova oral – Arguição recíproca pelos candidatos sobre a matéria sorteada, circunscrita ao ponto. Durará para cada candidato trinta minutos no mínimo e quarenta no máximo; c) Prova Pedagógica – Lição aos alunos relativa à matéria do concurso, perante a mesma comissão. Regulamento da Escola Normal Catarinense. Op. Cit. p. 31.

coração do Estado”²⁸⁶ e a ter como função precípua formar os “soldados de primeira linha”²⁸⁷ para a batalha contra o analfabetismo, a desnacionalização, o atraso, a falta de hábitos de higiene, enfim, a batalha que os republicanos haviam travado para regenerar as massas populares, modernizá-las, civilizá-las, transformá-las em povo.

Na verdade, mais do que marcar a passagem, esse rito de entrada de alunos/as e professores/as à Escola Normal Catarinense estabelecia uma linha divisória, uma separação entre “aqueles que já passaram por ele daqueles que ainda não o fizeram”²⁸⁸, instituindo, dessa forma, “uma diferença duradoura” entre ambos. Com efeito, tal como afirmaram as ex-normalistas, só entravam os melhores, professores e alunos! E a esse ritual de entrada seguia-se, evidentemente, o de saída, a formatura, momento da consagração da diferença. Chamadas por Pierre Bourdieu de ritos de instituição ou de legitimação, as formaturas e as colações de grau assim como as circuncisões, os casamentos e as concessões de honrarias de toda a ordem objetivam “fazer ver a alguém o que ele é e ao mesmo tempo lhe fazer ver que tem de se comportar em função de tal identidade”.²⁸⁹ A eficácia simbólica desses ritos está em transformar a representação que o investido faz de si mesmo a partir dos comportamentos que acredita estar obrigado a adotar para se ajustar a tal representação e, ao mesmo tempo, em transformar a representação que os demais possuem dele, modificando o comportamento que adotam em sua relação. Os rituais, portanto, comunicam à pessoa investida a sua identidade, o que é de sua “essência” fazer, impondo-lhe

²⁸⁶ Caetano de Campos. Relatório de 1891. In: RODRIGUES, João L. **Um retrospecto**. São Paulo: Instituto Anna Rosa, 1930. p. 250.

²⁸⁷ Expressão utilizada por Orestes Guimarães.

²⁸⁸ BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996, p.97.

²⁸⁹ Idem. p.99.

“um direito de ser que é também um dever ser (ou um dever de ser), o que certamente imporá limites à sua ação, ao desencorajar as transgressões e/ou deserções”.²⁹⁰ Nesse sentido, o ritual de formatura dos/as normalistas atribuía-lhes uma competência, dava-lhes “uma definição social, uma identidade”²⁹¹, consagrando, instituindo e legitimando um tipo particular de professor/a, o qual pretendo desvendar a partir da reconstrução da formatura de uma das turmas formadas nos primeiros anos da vigência da reforma orestiana: a formatura da turma de Maria dos Passos Oliveira Santos, Dona Passinha.

2. A LEGITIMAÇÃO DO *HABITUS* PEDAGÓGICO: O RITUAL DE INSTITUIÇÃO DA TURMA DE NORMALISTAS DE 1918

Corria o ano de 1919, dia primeiro de janeiro, uma quarta feira. No salão da Escola Normal Catarinense, um casarão nos fundos do Palácio do Governo, em Florianópolis, acontecia a solenidade de formatura dos/as normalistas da turma de 1918. Entre os convidados, autoridades tais como o Secretário do Interior e Justiça, José Boiteux, o oficial de gabinete do governador, capitão Joe Colaço, o diretor da Instrução Pública, Horácio Nunes Pires²⁹², e a mais fina flor da sociedade florianopolitana. A festa só começaria com a chegada do governador do Estado,

²⁹⁰ Idem. p.100.

²⁹¹ Idem.

²⁹² Com a saída de Orestes Guimarães da Inspetoria Geral do Ensino, para assumir o cargo de Inspetor Federal das Escolas Subvencionadas pela União, no mês de outubro de 1918, as atribuições do Inspetor Geral do Ensino passaram a ser da competência do Diretor Geral da Instrução Pública, na época Horácio Nunes Pires. Jornal República, 22 de outubro de 1918.

Engenheiro Hercílio Pedro da Luz, que para orgulho dos/as formandos/as iria entregar-lhes o diploma. Após algumas palavras proferidas pelo diretor da escola, Heitor Pinto da Luz e Silva, e pelo Governador do Estado, o paraninfo, Henrique da Silva Fontes, professor de História e de Geografia, emocionaria a todos os presentes com o seu discurso, síntese do que se esperava dos/as professores/as primários/as no início do século XX:

(...) derramar a luz em cérebros que desabrocham para a vida e para a pátria, ireis acalentar os mais nobres sentimentos cívicos no orgulhoso peito de nossos patriciozinhos; ireis orientar-lhes o patriotismo no sentido de torná-lo não palavroso e vão, mas útil e eficiente, ireis cimentar a unidade nacional. (...) Refleti no escrúpulo que vos incumbe ter nas lições, para que nelas nenhuma falsa noção científica seja ministrada aos discentes. Ponderai na correção que vos cumpre imprimir ao vosso proceder, para que nenhuma falha de caráter vá escandalizar os educandos. (...) Vede quanto bem vos cabe semear e quanta benemerência colhereis, se bem cumprirdes vossa missão, se nunca esmorecerdes no trabalho, se nunca vos afastardes da justiça, se tiverdes sempre por ideais Deus e a Pátria, a virtude e a ciência”.²⁹³

Entre os/as jovens formandos/as encontrava-se uma moça miúda, de olhos vivos, trajando, orgulhosamente, um vestido branco de cássia enfeitado com nervuras, um pedido feito à sua mãe para que ela não fizesse feio ao lado das suas abonadas colegas de turma. Trata-se de Maria dos Passos Oliveira, 16 anos (faria 17 no dia 16 de março), a quarta dos sete filhos/as de um pequeno comerciante do bairro Pedra Grande, hoje Agrônômica. A moça de branco, chamada por todos de Passinha, havia se saído exemplarmente nos exames finais (“difícilimos”) e julgava-se altamente gabaritada para executar a missão que a jovem república brasileira lhe outorgava, missão muito bem sintetizada pela sua colega Marieta Konder, oradora da turma, filha

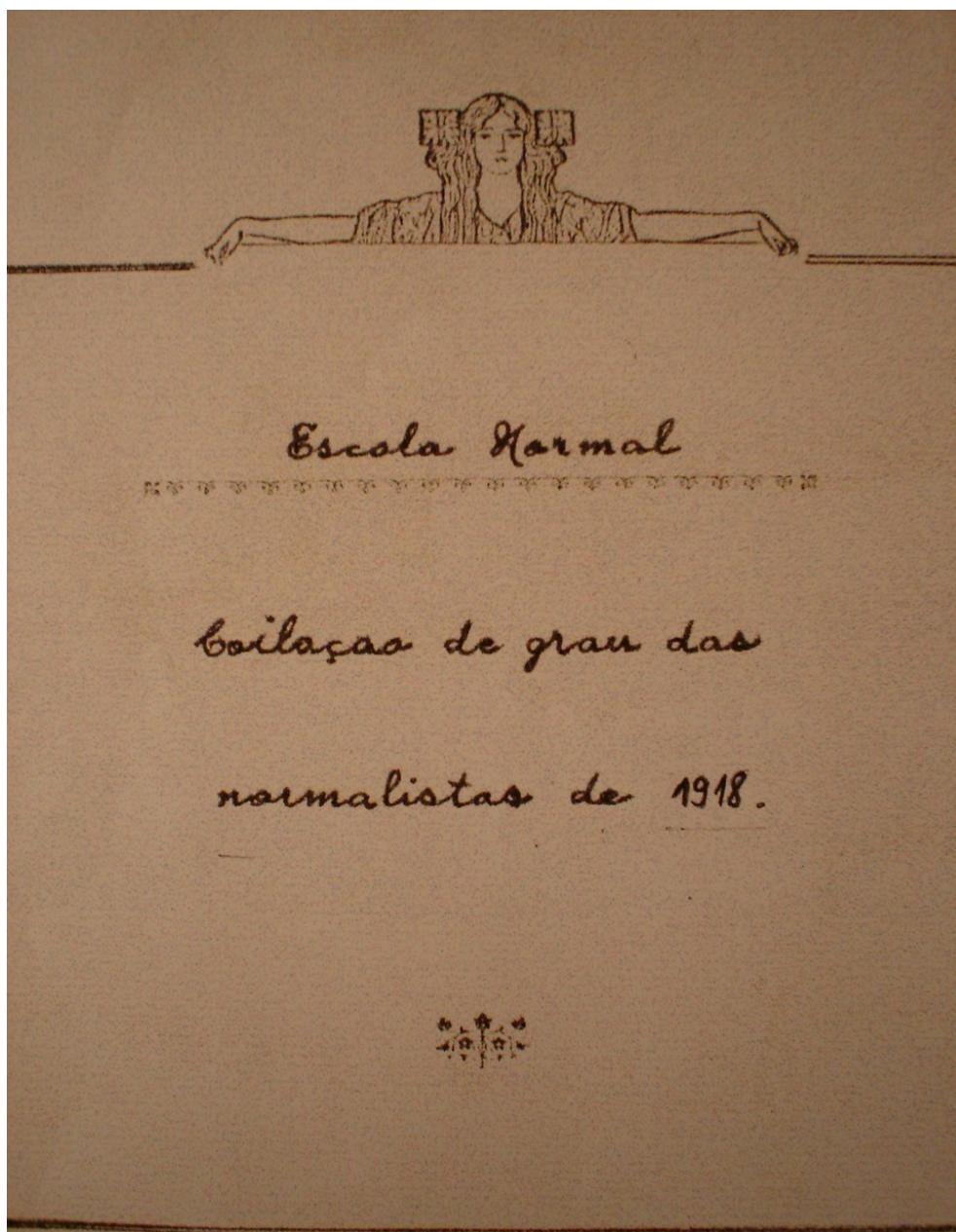
²⁹³ FONTES, Henrique da S. Discurso proferido por ocasião da formatura da turma de normalistas do ano de 1918. Florianópolis: Jornal República, 03 de janeiro de 1919.

de um rico industrial da região do vale do Itajaí e que anos mais tarde seria a primeira-dama do Estado de Santa Catarina: “Combater o analfabetismo no Brasil, para engrandecer a Pátria, para torná-la a mais culta e civilizada, de modo que, de fato, venha a ombrear com as grandes nações da experimentada cultura européia. Só essa lembrança nos há de dar um especial vigor de cavaleiros da cruzada santa pela educação infantil.”²⁹⁴

A importância e a força que os rituais de formatura tinham para as normalistas e para a sociedade florianopolitana em geral pode ser atestado pelo fato de elas terem guardado como monumentos os diplomas recebidos nesses eventos e até mesmo, no caso de Dona Passinha, o convite da sua formatura. A preservação desse “traço” do passado tem certamente uma intencionalidade. As ex-normalistas vêm a si e a sua escola monumentalizadas em seu diploma – ele expressa como um troféu a força que o “ser professora formada pela Escola Normal Catarinense” tinha no início do século em Santa Catarina. Ele constitui-se, pois, na sobrevivência material de um tempo pretérito que elas não desejam olvidar, o testemunho cabal do que elas foram ou desejaram ser: cavaleiras da cruzada santa pela educação infantil.

²⁹⁴ KONDER, Marieta. Discurso proferido por ocasião da formatura da turma de normalistas do ano de 1918. Florianópolis: Jornal República, 03 de janeiro de 1919.

Figura 21– Convite de formatura de Dona Passinha



Fonte: Acervo particular de Dona Passinha

Figura 22 - Diploma de formatura de Dona Passinha



Fonte: Acervo particular de Dona Passinha

Cavaleiros da cruzada santa pela educação infantil – esta e muitas outras metáforas citadas nos discursos desse primeiro dia do ano de 1919 para designar o/a professor/a primário/a, como por exemplo “sacerdotes da religião do saber”, “guardiões da República”, “bandeirantes da instrução”, “arquitetos do porvir”, “alicerces da pátria”, são indicativos da identidade que se desejava ver colada aos modernos/as professores/as. Tal como os fósseis que possibilitam indicar as eras da pré-história, como bem lembrou Bourdieu, o conteúdo dos discursos pronunciados no rito de instituição das normalistas de 1918 expressa, com muita clareza, o que se esperava da educação escolar pública e, conseqüentemente, do/a professor/a de primeiras letras, no início do século XX: a formação moral e cívico-patriótica como fundamento da construção da nacionalidade e a formação científica como a única capaz de extinguir os velhos hábitos coloniais, colocando o país *paripassu* com o progresso alcançado pelas “grandes nações da experimentada cultura européia”.²⁹⁵

O Estado tomava para si a responsabilidade de formar um “professor nacional” apto não apenas para ensinar a ler e a escrever como fazia o antigo mestre-escola, mas capaz de desenvolver nas crianças, especialmente as das classes populares, os valores e significados relacionados à ideologia republicana, ao mundo do trabalho e às suas reivindicações; um professor capaz de retirar as classes populares da ignorância, consideradas sinônimo de miséria, turbulência, desordem e, muito particularmente, de servilidade, entendida como a adesão das massas às “ideologias dos revoltosos”, mormente o anarquismo e o socialismo, tidos como as principais fontes de instabilidade política e econômica. A explosão da questão social, por meio

²⁹⁵ KONDER, Marieta. Idem.

dos movimentos operários nos anos 1910²⁹⁶, ameaçava o plano das elites republicanas de se auto-reproduzir e de realizar as composições exigidas pela manutenção do seu poder. Além da forte repressão no sentido de conter esses movimentos, o Estado brasileiro redobrou seus esforços no seu papel de educador/regenerador/moralizador/civilizador, ampliando a escolaridade obrigatória, instituindo o que Petitat chamou de “recrutamento escolar obrigatório”,²⁹⁷ parte essencial da sua ação persuasiva e preventiva no sentido de manter a “ordem natural”.

Nesta linha de raciocínio, as reformas da instrução pública implementadas nos anos 1910 e 1920 tinham como principal alvo a mudança do *habitus* pedagógico e, conseqüentemente, a modificação da mentalidade coletiva. À escola moderna caberia, pois, ordenar, controlar, civilizar as massas, transformando-se num instrumento de ordem, coesão e legitimação nacional, num fundamento da estabilidade do regime republicano. Nesse contexto, caberia à escola formadora de mestres/as transformar cada professor num propagador das idéias republicanas, formando-o de modo a cumprir o duplo *desideratum* de instruir e educar um homem novo, para uma nova era, a era do “progresso e da ordem”, uma versão prática do conceito de civilização burguesa. Afinal, a quem a República outorgara “direitos soberanos” cumpriria instruir e educar para que “soubessem querer”²⁹⁸. O/A professor/a, era, pois, alçado a “artífice do progresso, da

²⁹⁶ Entre os anos 1917 e 1918 as principais cidades brasileiras foram agitadas por greves. A maior delas aconteceu em 1917 em São Paulo, onde cerca de 70 mil trabalhadores cruzaram os braços por uma semana exigindo melhores condições de trabalho e aumento salarial. A vitória dos comunistas na Revolução Russa encorajara o movimento operário brasileiro a lutar pelo fim da exploração capitalista e pela construção de uma nova sociedade. Face à forte repressão a que foram submetidos, estes movimentos recrudesceram nos anos 1920, conquistando, porém, alguns avanços em termos de legislação social.

²⁹⁷ PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p.164.

²⁹⁸ Expressão retirada de um discurso pronunciado pelo reformador da instrução pública paulista, Caetano de Campos, em 1891: “Nós, filhos do povo; nós que ao povo devolvemos o cetro que só ele deve empunhar, queremos que ele seja instruído largamente, proficientemente, como quem precisa governar-se a si e poder governar outros

moral, dos valores e da civilização”, a mediador/a do moderno. Mas, para isso precisaria modernizar-se, ou seja, apropriar-se do símbolo maior da modernidade pedagógica: o método de ensino intuitivo ou lições de coisas. Precisaria, como enfatizou Rui Barbosa, tornar-se “a encarnação pessoal do novo método”, “o método animado”, “o método em ação”, “o método vivo”²⁹⁹. Reforma do mestre pela reforma do método, reforma do método pela reforma do mestre. Método e mestre precisavam amalgamar-se, confundirem-se, fundirem-se. Orestes Guimarães, qual Teseu, tentou a seu modo realizar esta empreitada iniciando-a pela reforma, literal, da Escola Normal Catarinense, fundamentalmente em seus saberes e suas práticas.

povos, se a ocasião exigir. Já que a revolução entregou ao povo a direção de si mesmo, nada é mais urgente do que cultivar-lhe o espírito, dar-lhe a elevação moral de que ele precisa, formar-lhe o caráter, para que saiba querer. (...) Hoje o príncipe é o povo, e urge que ele alcance o *self-government* – pois só pela convicção científica pode ser levado, desde que não há que zelar o interesse de uma família privilegiada. Caetano de Campos citado por MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1999. p.168.

²⁹⁹ BARBOSA, Rui. A reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução. **Obras Completas**. v.X. Tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. p.120-121.

3. PRODUZINDO E REPRODUZINDO UM *HABITUS* PEDAGÓGICO NA ESCOLA NORMAL CATARINENSE

3.1. Novos significados aos espaços e tempos escolares

Na cultura escolar que foi sendo instaurada na Escola Normal Catarinense a partir de 1911 os espaços deveriam ser eles próprios educativos, ou seja, o cultivo dos corpos e mentes dos/as normalistas deveria passar também pela arquitetura do edifício-escola, pela reconfiguração das salas de aula, pátios, etc. Mas, tendo em vista o alto investimento que o Estado deveria fazer para a construção dos grupos escolares, não foi possível, de imediato, construir um edifício capaz de expressar e refletir toda a modernidade que a escola formadora de mestres/as deveria simbolizar. Orestes Guimarães contornou este problema providenciando a reforma da antiga casa em que até então os/as mestres/as eram formados, adequando-a às novas exigências de ordem pedagógica e de higiene escolar. Além da reforma do prédio, ele providenciou a substituição do mobiliário, adquirindo carteiras do sistema *chandlers*, importadas dos Estados Unidos, quadros parietais, museu escolar e um gabinete de química e física, para o ensino prático dessas disciplinas. Modificado o espaço escolar de acordo com os princípios de modernização material e pedagógica do início do século XX, foram modificados/maximizados/racionalizados os tempos escolares, dando novo ritmo à vida da escola, de modo a possibilitar a realização do novo programa escolar, capaz de produzir o moderno/a professor/a. Esta racionalização/maximização foi iniciada com o aumento de vinte e

duas horas no total de horas semanais³⁰⁰ sem que com isso fosse preciso aumentar o tempo de duração do curso: três anos. Orestes Guimarães apenas reorganizou o número de horas diárias, que passou a ser de cinco, cada uma com 50 minutos de duração, com exceção das disciplinas de música e de ginástica, com 30 minutos cada.

O dia na escola normal era árduo: começava às 10 horas da manhã e terminava às 15 horas, de modo a conciliar o tempo escolar com o tempo social: os florianopolitanos, no início do século XX, almoçavam às nove horas da manhã! No final das aulas, famintas, as normalistas iam comer empadinha na Confeitaria do Chiquinho e, de braços dados, duas a duas ou três a três, com seus pacotinhos nas mãos, passeavam pela rua Felipe Schmidt³⁰¹. Para evitar a fadiga e a conseqüente falta de atenção dos/as alunos/as, Orestes Guimarães organizou o horário da escola de modo que as disciplinas que reclamassem mais atenção por parte do/a aluno/a ficassem nos primeiros períodos e as mais amenas nos períodos subseqüentes. Propôs também a combinação de exercícios de diferentes disciplinas e lições diárias, deixando ao critério dos professores a escolha das matérias que se prestariam a essa combinação e, ainda, propôs um intervalo de cinco a dez minutos entre cada aula, momento em que, segundo Dona Glorinha, os/as alunos/as aproveitavam para ir ao banheiro, conversar ou ir na janela dar uma “espiadinha”³⁰².

³⁰⁰ **Horas de trabalho por semana:**

Antes da reforma	Depois da reforma
1º ano – 12 h	1º ano – 21h.30min.
2º ano – 16 h.	2º ano – 23h.30min.
3º ano – 16 h.	3º ano – 21 h.
Total: 44 h.	Total: 66 h.

Fonte: Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado, pelo Tenente Coronel Caetano Vieira da Costa, Secretário Geral, em 30 de junho de 1911. p.13.

³⁰¹ SANTOS, Maria dos Passos O. (Dona Passinha). Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 15 de maio de 2002.

³⁰² OLIVEIRA, Maria da Glória. (Dona Glorinha). Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 24 de abril de 2003.

Para que o novo método pudesse espalhar-se por entre os novos saberes e as novas práticas, tal como desejavam Buisson, Calkins e Rui Barbosa, “afeiçãoando-os inteiramente às suas leis”, Orestes Guimarães sugeriu que os professores e lentes organizassem o ensino de suas disciplinas de maneira que, durante cada mês, um terço das aulas tivesse caráter prático, visando com isso impedir “o trabalho maquinal” e a “substituição da reflexão pelo esforço da memória”,³⁰³ principais bandeiras de luta da pedagogia moderna. Para assegurar esta sua medida propôs para algumas das disciplinas constantes do novo programa da Escola Normal uma parte prática e uma parte teórica, buscando dessa forma colocar fim ao improviso dos professores, os quais certamente não tinham vivência do novo método, uma vez que eram professores e lentes antigos, vitalícios, que lecionavam na Escola Normal muito antes da sua chegada³⁰⁴. Na disciplina de Geografia, por exemplo, na parte prática são aconselhados desenhos de mapas no quadro-negro e viagens simuladas pelas partes estudadas; em Português, entre outras, é proposta a reprodução por escrito, na linguagem dos alunos, de textos lidos; em Francês, conversações em classe e em Aritmética são sugeridos exercícios e problemas de aplicação usual e próximos da vida dos/as alunos/as.

Estas novas práticas buscavam fazer com que o ensino fosse encaminhado de forma que juntamente com a aquisição dos conhecimentos necessários à sua tarefa, os alunos assimilassem o método que mais tarde deveriam empregar.³⁰⁵ Nesse sentido, o reformador

³⁰³ Regulamento da Escola Normal Catharinense. Decreto nº 593/1911. Op. Cit. Artigo 4, parágrafo único. p.5.

³⁰⁴ Decreto nº 586, de 22/04/1911. **Programa e Horário da Escola Normal do Estado de Santa Catarina.** Florianópolis: Gabinete da Typographia D’O Dia, 1911.

³⁰⁵ Regulamento das Escolas Complementares do Estado de Santa Catarina. Aprovado *ad referendum* do Congresso Representativo do Estado, pelo Decreto nº 604, de 11 de julho de 1911. Florianópolis: Gabinete da Typographia D’O Dia, 1911. Artigo 39, p. 2.

seguia a prescrição de Norman Calkins de que o método de ensino intuitivo deveria ser o “o fundamento de toda a educação, o sopro que há de animá-la em todas as suas partes, o método que se deve apoderar exclusivamente de toda ela e afeiçoá-la inteiramente às suas leis”³⁰⁶, não cabendo, portanto, enquadrá-lo numa disciplina ou como um assunto independente, com o seu espaço reservado no horário.

3.2. UM FERMENTO SIMBÓLICO NOS SABERES E PRÁTICAS ESCOLARES: O MÉTODO ESPRAIANDO-SE POR ENTRE DISCIPLINAS, CONTEÚDOS E PRÁTICAS ESCOLARES

Para realizar a tarefa de modernizar intelectual e moralmente a sociedade, difundindo às classes populares um novo tipo de ética e uma nova atitude diante do mundo, prática e científica, o/a professor/a deveria dominar, ele próprio, conhecimentos úteis e práticos, provenientes da ciência, considerados “vitais” para o indivíduo mover-se no seu cotidiano, e também possuir uma sólida formação moral e cívica, capaz de capacitá-lo/a para formar o espírito das crianças e cultivar-lhes os sentimentos republicanos. Instruir e educar - era essa, pois, a tarefa atribuída aos professores/as de primeiras letras na Primeira República. Instruir, no sentido de desenvolver e prover de conhecimento a mente da criança e educar no sentido de desenvolver-lhe o caráter, a disciplina e as qualidades morais, ou seja, de dirigir os seus sentimentos e regular a sua conduta.

³⁰⁶ CALKINS, Norman A . Op. Cit. p.13-14.

Sob este ângulo, acreditava-se que o curso de formação de professores/as deveria privilegiar, em seu currículo, as disciplinas instrutivas e as educativas, como pode ser verificado no quadro abaixo:

Figura 24 - Escola Normal Catarinense – Horário Geral

HORÁRIO GERAL

Matérias de Ensino	Nº de aulas por semana	Nº de horas por semana	Lentes e Professores
---------------------------	-------------------------------	-------------------------------	-----------------------------

PRIMEIRO ANO

Aritmética	3	2:30	Fernando M.Vieira
Alemão	3	2:30	D. Maria Leopoldina d'Avila
Francês	3	2:30	D. Maria Leopoldina d'Avila
Geografia	3	2:30	Henrique da Silva Fontes
Português	3	2:30	Wenceslau B.de Gouvêa
Trabalhos Manuais	3	2:30	D. Jenny Demoro e Oliveira
Ginástica	3	2:15	Joaquim de O. Margarida
Desenho	3	2:15	Joaquim de O . Margarida
Música	3	2:00	D. Maria Salles da Silva

SEGUNDO ANO

Alemão	3	2:30	D.Maria Leopoldina D'Avila
História Natural	3	2:30	Heitor Pinto da Luz e Silva
Aritmética	3	2:30	Fernando Machado Vieira
Álgebra	3	2:30	Fernando Machado Vieira
Geografia	3	2:30	Henrique da Silva Fontes
Português	3	2:30	Wenceslau B. de Gouvêa
Trabalhos Manuais	3	2:35	D. Jenny Demoro e Oliveira

Psicologia	3	2:15	Pe. Bellarmino C. Gomes
Desenho	2	1:20	Joaquim de O .Margarida
Música	3	2:00	D. Maria Salles da Silva
Ginástica	2	1:20	Joaquim de O Margarida

TERCEIRO ANO

Alemão	3	2:30	D. Maria Leopoldina d’Avila
Física e Química	3	2:30	Heitor Pinto da Luz e Silva
Geometria	3	2:30	Fernando Machado Vieira
Português	3	2:30	Wenceslau B. de Gouvêa
Princípios de Lit. da Língua	3	2:30	Wenceslau B. de Gouvêa
Aritmética	3	2:30	Fernando Machado Vieira
Princípios de História			
Geral e Especial do Brasil	3	2:30	Henrique da Silva Fontes
Pedagogia	3	2:15	Pe. Bellarmino C. Gomes
Música	3	2:15	D. Maria Salles da Silva
Trabalhos Manuais	3	2:00	D. Jenny Demoro Oliveira
Desenho	3	2:00	Joaquim de O . Margarida

Fonte: Programa e Horário da Escola Normal do Estado de Santa Catarina. Decreto nº 586, de 22 /04/1911.

Composto de disciplinas “educativas”, “instrutivas” e “pedagógicas”, conforme a nomenclatura utilizada na época, o quadro acima revela a supremacia das duas primeiras no novo currículo da Escola Normal Catarinense. No 1º ano foram selecionadas quatro disciplinas instrutivas: Aritmética, Alemão, Francês e Português, cinco educativas: Geografia, Trabalhos manuais, Ginástica, Desenho e Música; no 2º ano, cinco instrutivas: Alemão, História Natural, Aritmética, Álgebra e Português e cinco educativas: Geografia, Trabalhos Manuais, Desenho,

Música , Ginástica e apenas uma de cunho pedagógico: psicologia. No último ano do curso foram incluídas 6 disciplinas instrutivas: Alemão, Física e Química, Geometria, Português, Princípios de Literatura da Língua e Aritmética; quatro educativas: Princípios de História Geral e Especial do Brasil, Música, Trabalhos Manuais e Desenho e, novamente, apenas uma pedagógica: Pedagogia.

3.2.1. ENTRE OS SABERES ESCOLARES: O BLOCO DAS DISCIPLINAS INSTRUTIVAS

Ao selecionar e propor determinadas disciplinas e seus conteúdos, Orestes Guimarães passou a atuar efetivamente sobre os conhecimentos, significados e práticas e, conseqüentemente, sobre formas de pensamento, condições viabilizadoras de determinada integração cultural. De acordo com Bourdieu, é a partir dessa integração que ocorrem as interações entre os sujeitos escolares, são originados temas e problemas comuns bem como maneiras comuns de abordá-los e estabelecidas relações de cumplicidade e comunicação entre eles, possibilitando-lhes associar o mesmo sentido às mesmas palavras, aos mesmos comportamentos e às mesmas obras, o que permite situá-los, datá-los, atestando o seu pertencimento a uma determinada época. Ainda do ponto de vista expresso por Bourdieu, “a relação que um indivíduo mantém com sua cultura depende fundamentalmente das condições nas quais ele a adquiriu, mormente porque o ato de transmissão cultural é, enquanto tal, a atualização exemplar de certo tipo de relação com a cultura”³⁰⁷. Assim, as disciplinas e os conteúdos

³⁰⁷ BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999. p.218-219.

selecionados bem como o modo de organizá-los, transmiti-los e avaliá-los assegura uma determinada relação com o conhecimento, um certo modelo de atividade intelectual. O processo de seleção e organização do conhecimento escolar não se constitui, pois, num inocente processo de “propósitos puros de conhecimento”, trata-se de um processo social em que também estão em jogo necessidades de legitimação e de controle bem como propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça e ao gênero³⁰⁸.

A inclusão de disciplinas instrutivas no novo currículo da Escola Normal Catarinense, por exemplo, deveria possibilitar ao futuro/a professor/a o acesso a conhecimentos úteis, práticos e concretos, considerados essenciais à sua tarefa de formar/reformar as classes populares, apurar suas crenças, convicções e tendências. Em vista disso, os critérios utilizados pelo reformador para selecionar e organizar as disciplinas e os conteúdos “instrutivos” do novo currículo da Escola Normal Catarinense foram os de utilidade, praticidade e concreticidade, uma tradução contundente para o universo escolar das exigências científicas e técnicas postas pela revolução industrial. Como argutamente assinalou André Petitat, “a escola é uma articulação seletiva de conjuntos culturais e grupos sociais e participa de sua produção e de sua reprodução”³⁰⁹. Nessa direção, a escolha do método de ensino intuitivo ou lições de coisas como fio condutor da reforma dos mestres é emblemática. Afinal, tratava-se do “método de ensino popular”, o qual garantiria a apropriação de uma cultura elementar, útil e prática, necessária às exigências do mundo do trabalho, que aguardava as crianças das classes populares à saída da escola primária.

³⁰⁸ SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p.8.

³⁰⁹ PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Mas, quais eram os conhecimentos considerados úteis e práticos no final do século XIX e início do século XX? Ou como diria Herbert Spencer, “que conhecimento é importante possuir para orientar-se na vida?” ou ainda “que tipo de conhecimento vale mais?”³¹⁰ A resposta para estas questões, que iriam nortear os debates sobre o currículo escolar ao longo de todo o século XX, é dada por ele mesmo:

Para a direta conservação própria, para a conservação da vida e da saúde o conhecimento mais importante é a ciência. Para a indireta conservação própria, o que se chama ganhar a vida, o conhecimento de maior valor é a ciência. Para o justo desempenho das funções de família o guia mais próprio só se encontra na ciência. Para a interpretação da vida nacional, no passado e no presente, sem a qual o cidadão não pode justamente regularizar o seu procedimento, a chave indispensável é a ciência, e para fins da disciplina intelectual, moral e religiosa – estudo mais eficaz é, ainda uma vez, a ciência.³¹¹

Estendendo-se, pois, aos diferentes aspectos da vida do indivíduo, desde os cuidados pessoais a questões de ordem intelectual e moral, a ciência alcançava o *status* de conhecimento mais válido e legítimo e, por conseguinte, mais útil às necessidades postas pela modernidade, sendo, por conta disso, diretamente relacionada aos ideais de progresso, riqueza e de civilização da burguesia brasileira. Não foi por acaso, portanto, a sua entrada triunfal no currículo da escola formadora de mestres/as e da escola primária no início do século XX.

³¹⁰ SPENCER, Herbert. **Ensayos de Pedagogía**. Madrid: Akal, 1983. p.29-87.

³¹¹ Idem p.67.

3.2.1.1. AS CIÊNCIAS – SABER PRA PREVER, PREVER PARA PROVER

O lema atribuído a August Comte para designar a ciência – “saber para prever, prever para prover” – diz bem acerca da importância que o conhecimento científico passou a ter no Brasil no final do século XIX. Rui Barbosa chegou a afirmar que “todo o futuro de nossa espécie, todo o governo da sociedade, toda a prosperidade moral e material das nações, dependem da ciência, como a vida do homem depende do ar”³¹². Considerada a “chave da ciência da vida”, a ciência e suas mais diferentes ramificações, tais como a higiene, a aritmética, a geometria, a física, química, botânica, zoologia, fisiologia, história natural, etc., passaram a constituir-se no princípio fundamental da reorganização do ensino brasileiro, sob a égide do regime republicano, invadindo o currículo de formação de professores/as e o da escola primária, tomando o lugar de destaque até então ocupado pelas letras e pelas humanidades, as quais, segundo Spencer, por subordinar o útil e o conveniente ao refinamento, ao brilho e à ostentação, deveriam ter sua presença secundarizada no currículo escolar: “Concebemos que a leitura dos poetas antigos, daqueles que escreveram nas línguas mortas, contribui para formar o gosto, mas se deduzirá disso que o aperfeiçoamento do gosto compensa a ignorância das leis da higiene?”³¹³ Ensinar os preceitos básicos da higiene, tal como faziam Dona Passinha e de Glorinha com os seus alunos do grupo escolar, bem como os preceitos básicos das demais ciências que foram escolarizadas, como a geometria, a aritmética, a química, etc., foi a principal tarefa que o Estado delegou aos

³¹² Rui Barbosa citado por LOURENÇO FILHO, M.B. **A Pedagogia de Rui Barbosa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1954. p.90.

³¹³ SPENCER, Herbert. **Ensayos de Pedagogia**. Madrid: Akal, 1983. P.70.

modernos/as professores/as, de modo a contribuir para a modificação dos hábitos e dos costumes da população, condição considerada *sine qua non* para a produtividade e o progresso do país.

Com o objetivo de “saber para prever, prever para prover”, a ciência deveria, pois, ter no currículo escolar um valor essencialmente prático, utilitário, indispensável à produção de um homem novo: prático e científico. Seu estudo não deveria ter o compromisso de proporcionar aos futuros mestres e mestras o conhecimento exaustivo de todas as ciências, mas sim o acesso às noções básicas, fundamentais de cada uma delas, de modo a lhes possibilitar preparar seus futuros alunos e alunas para a vida, para as atividades práticas., para o trabalho na indústria e no comércio. A inclusão das disciplinas científicas no currículo de formação de professores/as, mais do que permitir aos futuros/as mestres/as a apropriação do conhecimento científico em si mesmo, buscava predispor o espírito para ela, de maneira a consolidar uma determinada forma de pensar, de agir e de compreender o mundo, uma nova forma pedagógica de pensar.

3.2.1.2. LABORATÓRIO E MUSEU PARA AS AULAS DE HISTÓRIA NATURAL, FÍSICA E QUÍMICA

Para que o ensino da física, química e história natural se tornasse realmente intuitivo, “vivo”, foi instalado na Escola Normal Catarinense um laboratório/gabinete e um museu, este último organizado para as aulas práticas de História Natural, compreendendo quadros e espécies relativos à botânica, zoologia, mineralogia, anatomia, psicologia, agronomia e zootecnia, ambos adquiridos em São Paulo e no Rio de Janeiro. Para auxiliar os/as professores/as e alunos/as no seu uso foi criado um novo cargo na Escola Normal: o de conservador e preparador dos gabinetes

de física, química e história natural³¹⁴. Estas inovações, que também foram incluídas nos grupos escolares, deveriam habilitar o/a futuro/a professor/a à investigação direta das coisas, a praticar lições de coisas, as quais, mais tarde, deveriam empregar com os seus alunos na escola primária. Contudo, apesar da iniciativa de Orestes Guimarães de dotar a Escola Normal do instrumental necessário à prática da observação e da experimentação, um professor que lecionava as disciplinas de Física, Química e Noções de História Natural nos anos 1910, Heitor Pinto da Luz e Silva, reclamava que em razão da falta de materiais as aulas práticas tornavam-se fatigantes. Segundo seu próprio relato, o acervo do gabinete da Escola Normal era precário, constituindo-se de “vidrarias e aparelhos em Geral; uma coleção de pássaros com 10 espécies; um morcego (*Artibacus perspicillatus*); um *Hyla viridis* (sapo); um *Phisuna bivicolata* (lagartixa); uma cobra do Japão; uma pele de animal; uma pequena tartaruga; um *Triga leia* (peixe); um esqueleto de peixe; um esqueleto de ave; quatro cornos de animais; três caixas de coleções de borboletas e insetos; duas caixas de animais marinhos; um álbum com uma coleção de plantas; uma coleção de minerais; uma coleção de plantas marinhas; uma pele de camurça; drogas em geral.”³¹⁵

Talvez por essa razão Dona Passinha não tenha boas lembranças das aulas de laboratório. Além do mais, disse ela, as idas ao laboratório/gabinete eram muito raras, observação que foi reafirmada por Dona Glorinha e recebida com espanto pelas normalistas dos anos 1930 Dona Ada, Dona Zilda e Dona Ione, que afirmaram em uníssono que “naquela época não tinha

³¹⁴ Também para os Grupos Escolares foi contratado um conservador/preparador de gabinetes, haja vista que, a exemplo da Escola Normal, também foram aquinhoados com laboratórios e museus, além de uma imensa quantidade de materiais, tal como globo terrestre, esqueleto humano, quadros de Parker, mapas, caixas de formas geométricas, quadros de História do Brasil e de História Natural, tabuleiros de areia, contadores mecânicos, microscópios, tabuinhas, cartas de alfabeto, compassos, coleção para desenho, ardósias, máquinas de costura, cadernos de caligrafia e de aritmética, etc.; alguns adquiridos diretamente dos Estados Unidos, outros de São Paulo e do Rio de Janeiro.

³¹⁵ CARDOSO, Jorge A . N. A ‘cientifização’ da prática pedagógica: o papel da biologia na formação do professor nos anos 10. Florianópolis: UFSC, 1998. (Dissertação de Mestrado) p. 73.

laboratório (...) ou então eles fecharam quando nós chegamos lá (...) as aulas de física eram só oratória”³¹⁶. Parece que nas aulas de História Natural, de Física e de Química, a tão apregoada observação direta e experimentação, o “ensino vivo”, foi pouco efetivado na Escola Normal Catarinense. O ponto forte do aprendizado destas ciências parece ter sido o estudo das obras didáticas, indicadas por Orestes Guimarães no seu já citado parecer e os compêndios indicados pelo professor da disciplina, como pode ser constatado no programa da Escola Normal de 1911, anexo nº 2.

Seguindo os princípios intuitivos estas obras, como por exemplo, “História Natural”, são iniciadas com os conteúdos de botânica, considerados os mais fáceis, seguidos dos conteúdos de zoologia e, por fim, dos conteúdos relacionados ao homem e à higiene. No livro “Chimica Geral”, de Arthur Cardozo, adotado no terceiro ano da Escola Normal, também o método intuitivo se faz presente, especialmente na preocupação de proporcionar aos alunos/as o conhecimento acerca da utilidade prática dessa área, seja na economia doméstica, na higiene, na agricultura ou na indústria, o mesmo acontecendo com o livro de física, de autoria de Nerval de Gouvêa.

3.2.1.3. ÁLGEBRA, GEOMETRIA E ARITMÉTICA

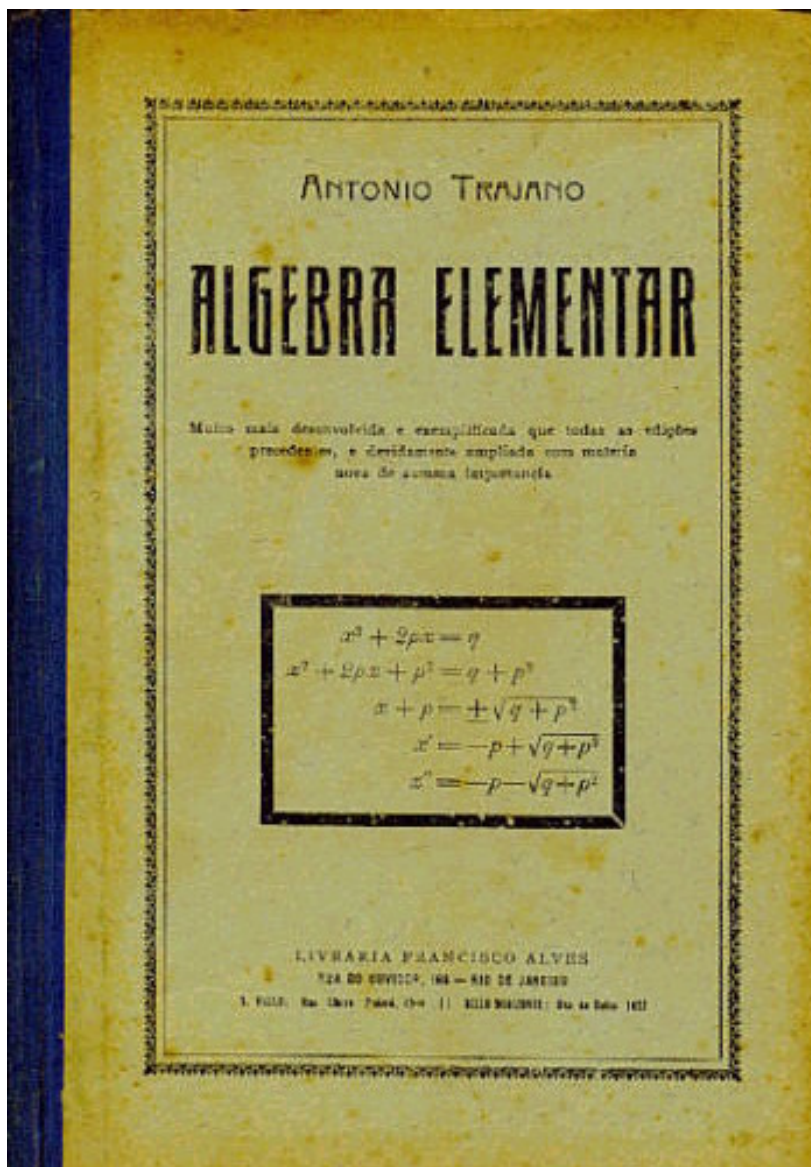
Dada a importância concedida a estas três ciências para a vida diária e para a aplicação nas profissões industriais, especialmente da aritmética, seu estudo deveria ser iniciado por meio de “combinações e aplicações concretas”, por meio da resolução de problemas de aplicação usual, próximos da vida dos/as alunos/as, os quais deveriam ser “escolhidos com método”, ou seja,

³¹⁶ FONTES, Ada Filomeno; MACHADO, Zilda Filomeno; RAMOS, Ione Simoni. Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 23 de maio de 2003.

selecionados segundo os princípios intuitivos: do mais simples para o mais complexo, do concreto para o abstrato³¹⁷. No programa de ensino da Escola Normal, de 1928, é aconselhado ao professor que, antes de iniciar a solução de problemas, dever-se-ia explicar o fato novo que nele se deparasse e só depois de resolvido é que deveria ser apresentada a parte teórica, pouco a pouco, à medida que a solução dos problemas a fosse exigindo. Acreditava-se que o ensino assim desenvolvido, além de não fatigar os alunos, despiria a ciência do seu “caráter intrincado”, transformando-a num “admirável instrumento” para resolver os problemas com que o indivíduo se defrontaria no seu dia-a-dia.

³¹⁷ Nas primeiras aulas de álgebra, por exemplo, são sugeridos problemas do tipo: “Antônio tem certa quantia, Bento tem o dobro dessa quantia, Carlos o triplo. Os três juntos possuem 12\$000, quanto tem cada um?” Ou “Daniel tem certo número de laranjas, Ernesto tem o mesmo número e mais cinco e Francisco tem tantas quantas Ernesto e mais 8, Quantas tem cada um?” Programa de Ensino da Escola Normal, aprovado pelo Decreto nº 2.218, de 24 de outubro de 1928. p. 15.

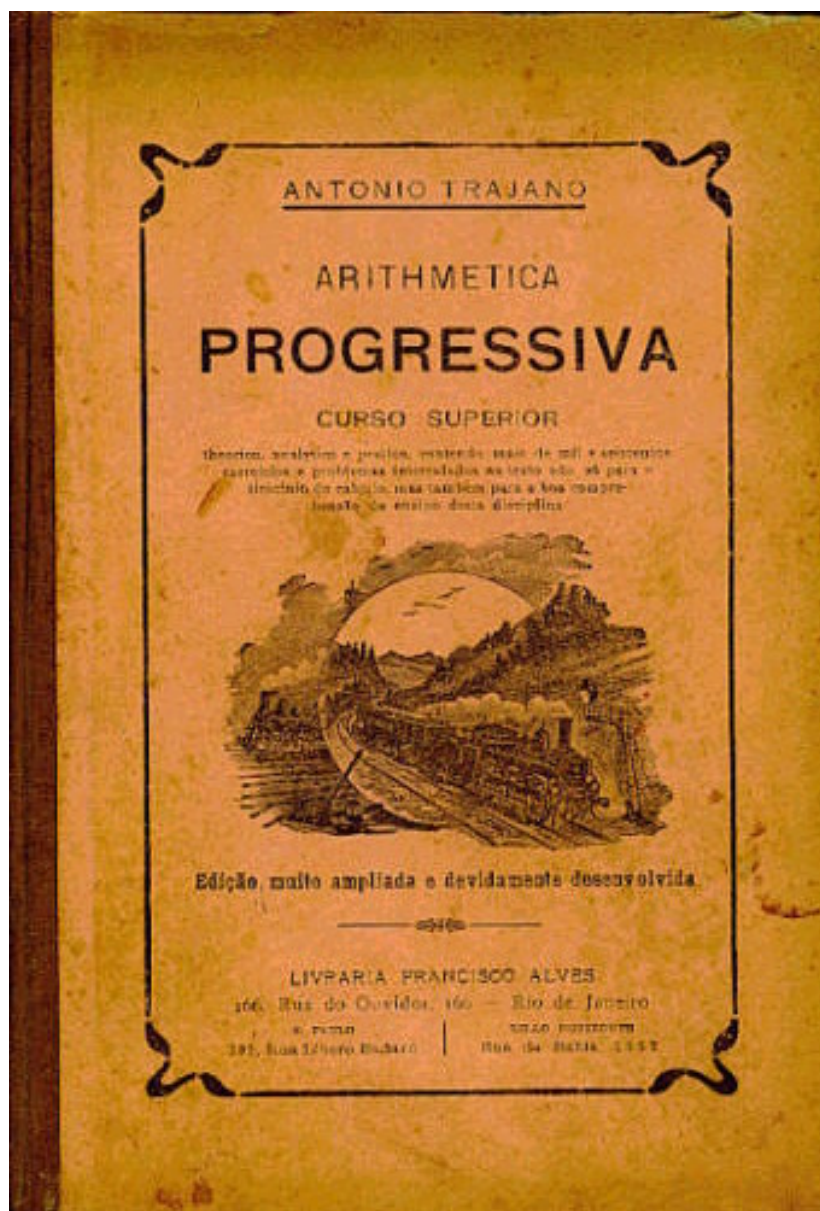
Figura 25 – Capa do compêndio utilizado na cadeira de Álgebra



Esta obra, que inovou o ensino de álgebra, relacionando-a à solução de problemas, teve em 1947 a sua 22ª edição.

Fonte: Acervo da autora

Figura 26– Capa do compêndio utilizado na cadeira de Aritmética



Publicada pela primeira vez em 1879, pela Livraria Francisco Alves, esta obra alcançou, no ano de 1937, sessenta edições. Seu autor, Antônio Bandeira Trajano, fora professor da Escola Americana de São Paulo e o primeiro pastor nacional da Igreja Presbiteriana do Rio de Janeiro, nos anos 1870.

Fonte: Acervo particular da autora

3.2.1.4. PORTUGUÊS, ALEMÃO E FRANCÊS – FUNÇÃO UTILITÁRIA

A disciplina de Português, incluída nos três anos do curso, objetivava assegurar aos futuros/as professores/as o “patriótico aprendizado do vernáculo”, considerado lócus da nacionalidade e meio privilegiado para o fortalecimento da coesão nacional. Sendo a pedagogia moderna e o seu principal ícone - o método de ensino intuitivo ou lições de coisas - sedimentados no princípio da identidade entre imagem, idéia e signo, no entendimento de que conhecer é observar, olhar e expressar, o aprendizado da língua nacional passa a ter grande relevância nos currículos de formação de professores/as e no da escola primária, a partir da reforma de 1911. E foi consoante com os princípios intuitivos e sobretudo com a lei da recapitulação abreviada spenceriana que se inverteu a lógica até então seguida na elaboração dos programas da disciplina de português, em que o estudo da gramática precedia o da língua propriamente dita. Segundo Spencer, “a gramática, feita após a língua, deve ser ensinada depois da língua”³¹⁸, ou seja, ela deveria ser aprendida pela língua e não o contrário. Contudo, seu ensino deveria ser eminentemente prático, aplicado, de modo a contribuir para proporcionar ao aluno/a a posse do uso vivo da língua pátria e não de regras abstratas, as quais, segundo Rui Barbosa, só acarretavam “o enjôo pelo estudo, o desamor das letras, a repugnância ao trabalho mental”.³¹⁹ Assim, ao invés de iniciar com fórmulas gramaticais dever-se-ia partir da língua viva, despida dos “fatigantes

³¹⁸ Programa de Português e Princípios de Literatura da Língua. In: Programa de Ensino da Escola Normal, aprovado pelo Decreto nº 2.218, de 24 de outubro de 1928. Florianópolis: Typographia Moderna, 1928. p.4.

³¹⁹ BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução. **Obras Completas**. Vol.X, Tomo II. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. p.228.

exercícios teóricos”, enfatizando-se nos novos programas da cadeira de Português e de Princípios de Literatura da Língua as “lições de leitura e redações freqüentes, corrigidas e comentadas prosódica, ortográfica, sintática e estilisticamente pelo professor; de gramática relativa aos casos ocorrentes, dando-se tudo de acordo com o adiantamento da classe, só por esse meio, repetimos, poderão ser levados os alunos à posse do mais necessário no uso vivo da Língua Pátria”³²⁰.

Objetivando servir de modelo para os exercícios de redação e também com vistas a “excitar” nos alunos “os sentimentos mais elevados”, a “imaginação e o bom gosto literário”, foi selecionada a obra “Seleta em Prosa e Verso”, de autoria do doutor em Filosofia e professor de Português da Escola Normal do Rio Grande do Sul Alfredo Clemente Pinto. Contendo trechos dos “melhores autores brasileiros e portugueses”, tal como Olavo Bilac, Machado de Assis, José de Alencar, Almeida Garret, Alexandre Herculano e Camões, a Seleta é dividida em duas partes: a primeira, dedicada à prosa: contos, narrações, lendas, parábolas, apólogos, fábulas, anedotas, descrições, história, bibliografia, retratos e caracteres, religião, moral e cartas, e a segunda, ao verso: lirias, canções, hinos, odes, sonetos, descrições e relatos, sátiras, epigramas e poesias épicas. Tãmanha variedade fazia da Seleta “um mundo... quero dizer, o mundo”, como afirmou o poeta gaúcho Mário Quintana.

³²⁰ Programa de Português e Princípios da Literatura da Língua. In: Programa de Ensino da Escola Normal, aprovado pelo Decreto nº 2.218, de 24 de outubro de 1928. Florianópolis: Typographia Moderna, 1928. p.4.

Figura 27 - Seleta em Prosa e Verso



Lançada em 1884 pela “Caza do Editor Rodolpho José Machado”, de Porto Alegre, a *Seleta em Prosa e Verso* teve 54 edições, sendo utilizada na cadeira de Português e de Princípios da Literatura da Língua da Escola Normal Catarinense até a década de 1930.

Fonte: Acervo da autora

A disciplina de Francês, restrita, por resolução do Regulamento da Escola Normal Catarinense, de 1911, apenas ao primeiro ano do Curso Normal³²¹, não teria mais a função de ornamento e/ou de refinamento que tivera até então na formação dos/as professores/as, a sua permanência no currículo teria tão-somente função “utilitária”, qual seja, a de proporcionar as noções básicas necessárias à tradução dos compêndios adotados pela Escola Normal Catarinense, na sua maioria franceses. Para tal, o programa de 1911 prescrevia conversações em classe, utilizando-se dos “Tableaux auxiliaires Delmos”, e o programa de 1928 determinava a prática da tradução freqüente em sala de aula, “pois só com ela é que (o aluno) poderá haurir conhecimentos posteriores nos livros franceses. Quanto ao vocabulário, eram prescritos “exercícios de linguagem, sob a forma das lições de coisas”³²².

A inclusão do Alemão possuía também um caráter utilitário: estava relacionada à experiência que Orestes Guimarães tivera como organizador e diretor do Colégio Municipal de Joinville, cidade colonizada por alemães. O aprendizado da língua alemã era por ele considerado condição *sine qua non* para que os/as futuros/as professores/as ensinassem a língua vernácula aos alemãezinhos/as, possibilitando-lhes “assimilá-la”, de modo que lhes fosse possível não apenas falar mas principalmente “pensar em português”. Sua introdução no Curso Normal tinha, pois, um objetivo patriótico, de interesse nacional: comunicar às crianças teuto-brasileiras o “espírito” da língua portuguesa e, naturalmente, nacionalizá-las. Este era, para ele, um “combate iluminado” ao qual as/os modernas/os professoras/es não poderiam se furtar. Por isso, Orestes incluiu a

³²¹ No Programa de 1919, aprovado pelo Decreto nº 1.205, de 19 de fevereiro de 1919, a língua francesa foi incluída em todos os anos do curso; no programa de 1924, aprovado pelo Decreto nº 1.721, de 29 de fevereiro de 1924, e também no de 1928, consubstanciado pelo Decreto nº 2.218, de 24 de outubro de 1928, no primeiro e no segundo ano do curso.

língua alemã nos três anos do curso, apesar dos protestos do diretor da instrução pública Horácio Nunes Pires, o qual não via razão para esse exagero.

3.2.2. ENTRE OS SABERES ESCOLARES: O BLOCO DAS DISCIPLINAS EDUCATIVAS

As disciplinas educativas selecionadas para fazer parte do novo traçado curricular da Escola Normal Catarinense deveriam, sobretudo, assegurar o cultivo dos sentimentos morais e cívicos do/a mestre/a, de modo a transformá-lo num propagador dos ideais de unidade, coesão e solidariedade nacionais. Por essa razão, os conteúdos escolares selecionados deveriam ser prioritariamente nacionais: história e geografia nacionais, cantos em louvor à pátria, história dos costumes nacionais e das virtudes exemplares.

3.2.2.1. GEOGRAFIA E HISTÓRIA

A Geografia era trabalhada na perspectiva da formação do caráter do/a futuro/a mestre/a, devendo proporcionar-lhe, além do suporte instrumental acerca dos conhecimentos geográficos, o amor e o orgulho à pátria. Henrique Fontes, professor de geografia e história da Escola Normal Catarinense, em seu já citado discurso aos formandos/as da turma de 1918, dizia:

³²³ Programa de Ensino da Escola Normal. Aprovado pelo Decreto nº 2.218, de 24 de outubro de 1928. Florianópolis: Typographia da Livraria Moderna, 1928. P.13.

O amor à pátria é sentimento inato no coração humano. É um instinto. Mas é força revigorá-lo, aperfeiçoá-lo, torná-lo raciocinado e fecundo. E quão fácil se torna tão grave tarefa para quem tem o Brasil por Pátria! A nossa história é qual muitos de nossos rios: têm palhetas e pepitas de ouro, o mais fino. Nelas se entesouram lances para todas as virtudes. Não tendes necessidade de ir às alheias histórias buscar modelos para os grandes rasgos do coração humano. ... A geografia pátria não facilita menos a missão de tornar nossa terra amável aos educandos. Quem não se orgulhará de ter por pátria esta terra gigante que se alarga dominadora desde o Atlântico até a vertente dos Andes? Terra de rios que são mares, de florestas que são mundos, terra sem gelo nem desertos, sem terremotos nem ciclones! Quem não desejará ver este país maravilhoso sempre unido a engrandecer-se sempre? Quem não desejará colaborar nesta surpreendente unidade política, que já dura mais de quatrocentos anos e que resistiu a invasões estrangeiras, a opressões execráveis da metrópole, a guerras separatistas, a mudanças de regimes e instituições? Olhai a carta da América e vede em quantos países se fracionaram as vastas colônias espanholas. A América Portuguesa, no entanto, mau grado todas as vicissitudes, conservou-se una, coesa, concorde, poderosa. (...) Olhai os rios: o Amazonas e Tocantins parecem completamente separados do Paraná e do São Francisco, mas não há tal: em Goiás afluentes do Tocantins quase se unem a tributários do Paraná e do São Francisco saindo às vezes, de um mesmo alagado, água para os três rios; no Mato Grosso tributário do Amazonas e do Paraná quase se tocam. Eis aí nos rios o cunho da unidade nacional, eis aí, como já observou um viajante famoso, o símbolo da unidade que deve existir entre todos os brasileiros!

Os conteúdos selecionados para as aulas de geografia deveriam, portanto, partir da realidade brasileira: primeiramente “noções concretíssimas” acerca do município de Florianópolis, passando do município para o Estado; do Estado para o país e posteriormente para a América do Sul e do Norte e, por fim, a Europa, Ásia, África e Oceania, exatamente o oposto do que acontecia até então. Tal estudo, seguindo ainda os postulados do método intuitivo ou lições de coisas, deveria ser acompanhado da leitura de globos terrestres, mapas, desenhos no quadro-negro com giz colorido, viagens simuladas pelas partes estudadas e trabalhos cartográficos, sem os quais o ensino de geografia era considerado falso. Após formadas/os, as/os normalistas que

viesses a lecionar nos grupos escolares teriam à sua disposição, para o ensino de Geografia e de História Pátria, os quadros murais para o ensino intuitivo, com ilustrações sobre os conteúdos a serem desenvolvidos e com instruções de uso para as/os professoras/as. Estes quadros deveriam, segundo Orestes Guimarães, ficar expostos nas salas de aula para que as crianças, vendo-os, melhor aprendessem, *intueri, intuitus*. Por conta do seu forte apelo visual, o método de ensino intuitivo ou lições de coisas era também conhecido como “ensino pelos olhos”. Esta prática, todavia, parece não ter sido efetivada nos primeiros anos da reforma, haja vista o número reduzido destes materiais em cada grupo escolar; segundo Dona Passinha e Dona Glorinha, os quadros eram utilizados e devolvidos à secretaria da escola.

A disciplina de História, dividida, na década de 1910 em História Geral e Especial do Brasil e, na década de 1920, em História Universal, do Brasil e de Santa Catarina, objetivava, a exemplo da Geografia, despertar o amor e o orgulho à pátria, assegurando ao futuro professor condições de executar a missão de “dar princípios e forma aos sentimentos e a vida da geração que depois de nós, vai ser o povo”.³²³ Concordando com o pedagogo alemão Fernando Stichl, Orestes Guimarães acreditava que o objetivo do ensino da história nacional não deveria ser o de proporcionar ao aluno “uma nomenclatura, uma exposição nua e seca de nomes principais, de guerras, de conquistas, etc.”, mas sim o de colocá-lo “no verdadeiro meio histórico do povo”, proporcionando-lhe o conhecimento “dos fatos de uma época, os mais importantes documentos e os mais comoventes cantos nacionais”.³²⁴

³²³ GUIMARÃES, Orestes. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Superintendente Municipal de Joinville pelo director em comissão Orestes de Oliveira Guimarães. Joinville: 1909. p. 29-30.

³²⁴ GUIMARÃES, Orestes. Idem, p.30.

Sendo assim, priorizou-se na formação de professores/as e na escola primária o estudo dos fatos históricos considerados mais úteis ao indivíduo e à coletividade da qual faz parte, secundarizando-se a preocupação com as datas. O caráter cívico-patriótico que o/a moderno/a professor/a deveria imprimir nas aulas de história do Brasil é facilmente constatado nas obras que Orestes Guimarães indicou para as escolas primárias públicas catarinenses, como por exemplo “Por que me ufano do meu país”, de Affonso Celso Júnior, “Contos Infantis”, de Julia Lopes de Almeida, “Livro de Composições”, de Olavo Bilac e Manoel Bonfim. Fazendo parte do vasto rol dos chamados manuais de história pátria, os quais proliferaram nos primeiros anos do século XX, estas obras buscavam desenvolver nos brasileiros os sentimentos de amor e de orgulho ao país, condição considerada básica para o fortalecimento da identidade nacional. Para tal, são enaltecidas as suas riquezas e belezas naturais, sua grandeza territorial, seu clima ameno, seu povo, ordeiro e pacífico, sua ordem e seu progresso contínuos, o que certamente haveria de assegurar um futuro risonho e feliz à sua população. Nesse sentido, as palavras do Conde Affonso Celso³²⁵, autor de “Porque me ufano do meu país”, falam por si: “Viveremos, cresceremos, prosperaremos. A educação, o aperfeiçoamento, hão de vir. Somos ainda uma aurora. Chegaremos necessariamente ao brilho e ao calor do meio dia. ... Cumpre que a esperança se torne entre nós, não uma virtude, mas estrita obrigação cívica”.³²⁶ Nesta e nas demais obras do gênero “cartilha cívica” é reiterada a promessa e a aposta no Brasil como o país do futuro. Nos

³²⁵ Esta obra lançada em 1901, foi escrita com o objetivo de despertar nos filhos do autor, o Conde Affonso Celso Figueiredo Junior, o amor à pátria, mas logo tornou-se o primeiro *best seller* da história editorial brasileira, vendendo 300 mil exemplares. Concorreu para tal fenômeno o fato de ter sido, por longo tempo, leitura obrigatória nas escolas primárias brasileiras, mais especificamente na 4ª série.

³²⁶ FIGUEIREDO JUNIOR, Affonso Celso de A. **Por que me ufano do meu país**. Rio de Janeiro: Laemert & Cia Livreiros, 1908, p.198.

grupos escolares, além do auxílio destas cartilhas, a/o normalista teria à sua disposição, para o ensino de História, os já comentados quadros murais para o ensino intuitivo.

Como forma de reforçar ainda mais a educação cívico-patriótica dos/as futuros/as mestres/as, a Escola Normal Catarinense passou, a partir da reforma orestiana, a organizar “palestras de explicação aos discentes”..... “por ocasião das datas nacionais e universais”.³²⁷ Estas palestras, proferidas pelo seu corpo docente, eram amplamente divulgadas pela imprensa local, tal como a que foi realizada em comemoração ao “14 de julho”³²⁸, proferida pelo professor da cadeira de História e Geografia Armando Knought e pelo diretor da escola, professor Barreiros Filho, cujo objetivo era expor aos normalistas “seus precedentes históricos (do 14 de julho), suas seqüências e sua relação com o grande ideal de liberdade humana”.³²⁹ Altamente estimuladas por estes eventos e, certamente, pelo clima cívico-patriótico que passou a reinar na escola após 1911, as normalistas fundaram, em 1920, um centro cívico, com o intuito de “solenizar as grandes datas da Pátria”³³⁰. Sua primeira presidente, Antonieta de Barros, seria, na década de 1930, eleita para o cargo de deputada estadual, a primeira mulher e também a primeira negra a ocupar tal posto no Estado de Santa Catarina.

³²⁷ Jornal República, 12 de julho de 1919.

³²⁸ Data da tomada da Bastilha, um marco da Revolução Francesa, que levou ao fim o regime absolutista na França.

³²⁹ Idem.

³³⁰ Jornal República, 10 de outubro de 1920.

3.2.2.2 GINÁSTICA, DESENHO, TRABALHOS MANUAIS E MÚSICA

Nas aulas de ginástica o/a futuro/a professor/a deveria aprender a importância da ginástica escolar para o cultivo de corpos saudáveis, ágeis e vigorosos, condizentes com o novo modelo de vida urbano almejado e, sobretudo, a sua importância disciplinadora, moralizadora e higiênica, ou seja, a sua função educativa. A inclusão dos exercícios ginásticos no universo escolar vinha ao encontro dos pressupostos da chamada educação integral - intelectual, moral e física -, disseminada na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX, tendo como carro-chefe a obra de Herbert Spencer “Educação Intelectual, Moral, Física”. Aos normalistas era ensinado o porquê e o como da inclusão de exercícios físicos na sala de aula: marchas, música aplicada à ginástica, etc., tendo em vista a sua contribuição para a descontração e o descanso das crianças, e também como desenvolver exercícios com aparelhos móveis e fixos, halteres, bastão ginástico, etc., de modo a promover o desenvolvimento do corpo e dos músculos. E, para fugir do ensino meramente teórico, os/as normalistas praticavam exercícios, divididos por sexo, tal qual os alunos da escola primária, pulando, saltando, fazendo evoluções ginásticas com bastões, “um horror”, segundo Dona Ione: “No caminho do pequeno pátio onde praticávamos, eu e a Valda nos escondíamos debaixo de uma escada e ficávamos lá, durante toda a aula, rindo, observando as colegas com aqueles bastões, apontando para lá e para cá. Quando terminava a aula, entrávamos de novo na fila junto com as colegas e voltávamos para a classe. O professor nem notava”.³³¹

As disciplinas de Desenho e de Trabalhos Manuais, ambas incluídas ao longo de todo o curso, também eram consideradas “educativas” por contribuir para a educação dos sentidos,

³³¹ RAMOS, Ione S. Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras, em 21 de abril de 2003.

exercitando a visão e a destreza manual, possibilitando o desenvolvimento das noções de forma, cor, dimensão, textura, proporção, destreza manual, além do desenvolvimento da capacidade de observação, percepção e atenção. Contudo, além da função educativa, Orestes Guimarães acreditava que a inclusão de ambas no currículo da Escola Normal e das escolas primárias teria também função econômica, haja vista sua importância “na trama cada vez mais complexa da economia nacional”.³³² Seu objetivo não deveria ser o de formar artistas e muito menos o de levar os alunos a copiar desenhos, “desenhar não é emplastar traços e cores sobre um pedaço de papel, mesmo a título de reprodução do natural”³³³, mas sim “despertar idéias e concretizar a imagem mental” através de esboços e de desenhos e posteriormente pô-los em prática através dos trabalhos manuais. Seria, pois, pela correlação do desenho com os trabalhos manuais, como acontecia nas escolas primárias americanas, nas “primary grades” e nas “grammar grades”, que ambas poderiam ter utilidade, enquadrando-se às necessidades do Brasil, “povo novo e empreendedor”³³⁴. Desse modo, a seleção dos conteúdos de ambas deveria conciliar a função propriamente pedagógica, relacionada à educação dos sentidos, com o desenvolvimento dos hábitos de atenção, observação e percepção e com a função econômica, relacionada ao preparo

³³² GUIMARÃES, Orestes. “Em que consiste o ensino de trabalhos manuais nas escolas primárias e complementares? Tem ele sido profícuo nas escolas do Estado e do País? Há possibilidade de torná-lo mais profícuo nas escolas do Estado, em particular, e no País, em geral? De que forma?” In: **Annaes da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário**. Florianópolis: Officina Graphica da Escola de Aprendizes Artífices, 1927. p. Nesta tese e também na apresentada à 1ª Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba, em 1927, sob o título “O ensino de trabalhos manuais nas escolas primárias e complementares”, Orestes Guimarães criticou a forma com que o desenho e os trabalhos manuais eram desenvolvidos nas escolas brasileiras e catarinenses em particular, propondo a criação de um curso técnico de desenho e trabalhos manuais paralelo ao curso normal, o qual habilitaria os professores de primeiras letras no uso das modernas técnicas do desenho e dos trabalhos manuais desenvolvidas nos Estados Unidos (centros de interesse) e na Suécia (Sloyd). Para tal, sugeria que fossem contratados professores estrangeiros.

³³³ GUIMARÃES, Orestes. Idem, p. 390.

³³⁴ GUIMARÃES, Orestes. Idem. p. 382.

para as práticas do trabalho. Segundo o Regulamento da Escola Normal Catarinense, estas duas disciplinas deveriam ter caráter “totalmente prático” e não seriam sabatinadas. Dona Passinha lembra que o seu professor de Desenho, Joaquim de Oliveira Margarida, “um desenhista de primeira”, ensinou-as a fazer até planta de casa. Este aprendizado lhe possibilitou fazer a planta da sua própria casa, a qual, para o seu orgulho, foi aprovada pela prefeitura da cidade de Rio Grande, no Estado do Rio Grande do Sul, onde foi morar após o seu casamento. No final de cada ano, os trabalhos feitos nestas duas disciplinas eram expostos à visitação pública, nas famosas “exposições de trabalhos e desenhos”. Este evento fazia parte do ritual de valorização da Escola Normal e tinha grande repercussão junto à população, sendo fartamente divulgado pelos jornais da cidade. No jornal República do dia 14 de dezembro de 1918, além do convite para a exposição é destacado um dos trabalhos, considerado “digno de apreço”, por tratar-se de um retrato em *crayon*, de tamanho natural, do Governador Hercílio Luz, feito por um colega de classe de Dona Passinha, o que nos leva a supor que estas exposições objetivavam proporcionar, também, visibilidade aos gestores da educação e aos seus feitos.

Na disciplina de Música deveria ser dada ênfase ao aprendizado de cantos e de hinos de louvor ao trabalho e à pátria, “os mais comoventes cantos nacionais”. Considerada pelo reformador não apenas como um “meio educativo por excelência”, mas também, e principalmente, como um “meio disciplinar e de descanso”, a música foi incluída nos três anos do curso normal. Para o/a professor/a o conhecimento de cantos e hinos e de trabalhos de arte e agulha funcionaria como uma carta na manga, da qual poderia lançar mão sempre que os/as seus alunos/as estivessem cansados/as do trabalho pesado das demais disciplinas. As crianças não deveriam, sob hipótese alguma, ficar desocupadas; portanto, quando cansadas, deveriam ser ocupadas com atividades menos penosas: cantar, bordar ou marchar. O descanso teria a função de

devolver-lhes a capacidade de atenção, imprescindível para o ato de observar, considerado como o ponto de partida de todo o conhecimento. Por conseguinte, a competência do/a professor/a primário/a passou, no início do século XX no Brasil, a estar diretamente relacionada à sua capacidade de captar e manter a atenção da criança, generalizando-se a partir daí a crença de que “o melhor mestre é aquele que prende a atenção”.³³⁵

Esta capacidade era vista por Orestes Guimarães como o nó górdio da implantação do método intuitivo na escola primária, nó que segundo ele só as escolas normais e as escolas modelo poderiam resolver. Administrar o tempo da aula de modo a despertar e manter a atenção das crianças, mantendo-as sempre em atividade, “sempre alertas” e, por outro lado, não esgotá-las com atividades cansativas e penosas causadoras da *surmenage* ou fadiga tornou-se, a partir de então, um dos principais desafios para os/as modernos/as professores/as.

Norman Calkins, no seu manual de lições de coisas, já apontara ao professor/a o caminho para a tarefa de captar e manter a atenção das crianças: “Aguçar-lhes a curiosidade e satisfazer-lhes o amor a atividade, em temperar o ensino com associações que o amenizem, e fugir de sobrecarregar-lhes jamais as faculdades, tendo-as por demasiado tempo concentradas no mesmo alvo”³³⁶. Parecendo seguir esse conselho, Dona Passinha cantava com seus alunos/as sempre que estes demonstravam cansaço. E, face à importância da atenção para o processo de ensino intuitivo, no programa da disciplina de Psicologia, adotado a partir de 1911 pela Escola

³³⁵ Refiro-me a uma frase de autoria de João Kopke, autor de uma das coleções de livros de leitura mais utilizadas nas escolas primárias brasileiras no início da 1ª República. Sua série graduada: Primeiro, Segundo, Terceiro e Quarto Livro de Leitura, um livro para cada série do grupo escolar, fazia parte do rol de livros escolhidos por Orestes Guimarães para compor a biblioteca dos Grupos Escolares e a biblioteca dos Inspetores Escolares, anexa à Diretoria da Instrução Pública Catarinense.

³³⁶ CALKINS, Norman A. Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos Paes e professores. Tradução de Rui Barbosa. **Obras Completas**. Vol.XIII, Tomo 1. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950, p.31.

Normal Catarinense, consta como um dos tópicos a serem desenvolvidos no segundo ano: “tendências naturais próprias para prender e desenvolver a atenção” e “papel desta (da atenção) no ensino, máxime primário”³³⁷.

3.2.3. ENTRE OS SABERES ESCOLARES: O BLOCO DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS

Para completar a formação dos/as modernos/as normalistas, Orestes Guimarães incluiu a disciplina de Psicologia, que juntamente com a Pedagogia faziam parte da cadeira “Noções indispensáveis de Psicologia e Pedagogia”, as únicas do chamado “bloco pedagógico”. As noções de psicologia oferecidas aos normalistas deveriam instrumentalizá-los para transformar a escola primária numa instância racionalizada e padronizada, onde todas as atividades deveriam ser minuciosamente planejadas de modo a manter viva a atenção e o interesse das crianças. Ainda que, na época, a psicologia não tivesse seu lugar totalmente assegurado entre as chamadas ciências autônomas e positivas, chama a atenção o fato de que no rol de conteúdos selecionados para compô-la apareça, como primeiro item, a preocupação em definir seu lugar na ordem das ciências, propondo-se o estudo do seu objeto, método e utilidade. O fato de ter sido um padre, Bellarmino C. Gomes, o primeiro professor selecionado para esta disciplina, é ilustrativo de que também para Orestes Guimarães o campo da psicologia ainda era algo nebuloso, situado entre a religião, a filosofia e a ciência. O livro escolhido como guia para as aulas de psicologia poderia nos esclarecer melhor acerca desta questão - trata-se de “Licções elementares de psychologia

³³⁷ Programa e Horário da Escola Normal do Estado de Santa Catharina. Aprovado e mandado observar pelo Decreto

para o curso normal”, de A. S. Welch, mas não o encontramos. Descobrimos apenas que era uma obra dispendiosa, pelo menos para os padrões econômicos de Dona Passinha: “Custou 8 cruzeiros. Eu me lembro. Muito caro. Papai falava nessa época: ‘Minha filha, eu não tenho dinheiro para comprar’ e eu disse: ‘Papai, mexe nas gavetas (ele tinha um armazém) que o senhor tem sim’. E tinha!”³³⁸ Sua insistência para com o pai estava relacionada, segundo o seu depoimento, à importância que passara a ser dada à psicologia na formação do professor/a:

Ora, eu sabia que o estudo da psicologia era muito importante para o professor, não podia ficar sem o livro. Eu sempre pensei que se é para fazer alguma coisa, faça bem feito, com esmero, com capricho, senão é melhor não fazer. É assim na sala de aula também, tudo precisa ser bem organizadinho, cada coisa no seu devido lugar, senão o professor perde o controle e a sala de aula vira uma balbúrdia. Aí acabou-se!³³⁹

Com efeito, quanto maior fosse a capacidade do/a professor/a para organizar as lições e controlar o tempo a elas dedicado, maior seria o seu êxito no que diz respeito à captação e manutenção da atenção da criança e, conseqüentemente, a manutenção da ordem e da disciplina na sala de aula. Por essa razão, na disciplina de Psicologia privilegiavam-se os conteúdos relacionados ao conhecimento da natureza da criança, a dinâmica dos seus interesses e desejos, as leis do seu desenvolvimento físico e mental, as suas tendências e inclinações pessoais, bem como conteúdos relacionados à educação dos sentidos, da percepção, da inteligência, da memória, da

nº 586, de 22 de abril de 1911. Florianópolis: Gabinete da Typographia D’O Dia, 1911. p. 21.

³³⁸ OLIVEIRA, Maria dos Passos (Dona Passinha). Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras, em 10 de abril de 2004.

³³⁹ Idem.

curiosidade, da vontade e da atenção, suportes considerados indispensáveis à implantação, pelas/os futuros/as professores/as, do novo método.

A disciplina de Pedagogia foi reestruturada de modo a adaptar-se ao espírito de modernização educacional da época. Ela deveria assegurar o preparo técnico-pedagógico do/a moderno/a professor/a, proporcionando-lhe o conhecimento dos métodos e processos pedagógicos, dos graus de instrução e também o conhecimento sobre a organização e direção das escolas. No que se refere a este último item, eram primeiramente estudados os modos de ensino – educação coletiva e individual; centros educativos: a família, a escola infantil e a escola primária; a organização pedagógica em geral: escolas graduadas e não graduadas (grupos escolares e escolas isoladas); o emprego do tempo; regras para formação de programas e horários; o material escolar; a formação, disciplina e direção das classes e a administração escolar. Posteriormente eram destacados os processos contemporâneos para o ensino da leitura, linguagem, caligrafia, aritmética, geografia, história, ciências e educação moral e cívica no ensino primário, culminando com “a evolução pedagógica: Pestalozzi e Froebel e a pedagogia americana”³⁴⁰, leia-se método de ensino intuitivo ou lições de coisas, símbolos máximos da modernidade pedagógica no início do século XX.

Para subsidiar o desenvolvimento deste programa foi adotada a obra “Princípios de Pedagogia”, de autoria do professor português José Augusto Coelho, a qual, segundo o autor, lança as bases da pedagogia científica, a partir do que ele chamou de uma síntese entre, de um lado, o princípio spenceriano de que a educação deveria recapitular no indivíduo o processo evolutivo da humanidade e, de outro, os avanços, mesmo que tímidos, da psicologia – por ele

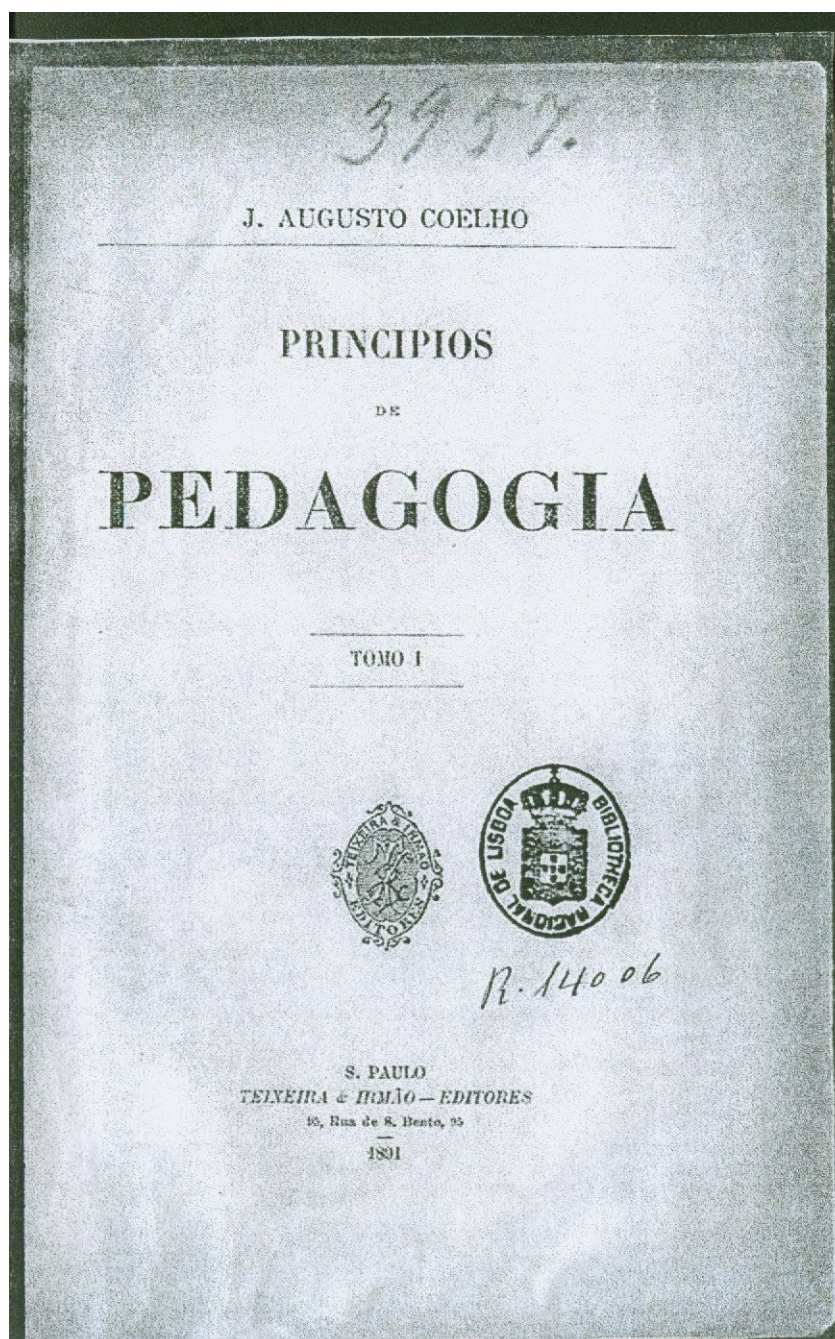
³⁴⁰ Programa e horário da Escola Normal de Santa Catharina. Aprovado e mandado observar pelo Decreto nº 586, de 22 de abril de 1911, Florianópolis: Gabinete da Typographia D'O Dia, 1911. p.22-23

considerada a base da pedagogia – no campo da evolução individual do homem. Partindo do pressuposto de que o homem é produto das aptidões hereditárias - consideradas imutáveis - e das condições exteriores de existência, o autor propõe em seu Tratado que à Pedagogia caberia atuar especificamente sobre as condições exteriores, de modo a "completar a obra da biologia" ³⁴¹ e, dessa forma, contribuir para adaptar o indivíduo ao ambiente em que deve viver, ajustá-lo tanto quanto fosse possível a certo conjunto de idéias, de sentimentos e de relações sociais, enfim, ajustá-lo/adaptá-lo "à civilização que há de recebê-lo no seu seio"³⁴².

³⁴¹ COELHO, J. A. **Princípios de Pedagogia**. São Paulo: Teixeira & Irmãos Editores, 1891. Tomo I. p.349.

³⁴² Idem, p.352.

Figura 28 - Capa do compêndio utilizado na cadeira de Pedagogia



Dividida em quatro volumes: “Evolução fundamental das idéias pedagógicas”, publicada em 1891; “Educação Intelectual – Educação intelectual em geral”, publicada em 1892; “Educação Intelectual: A instrução secundária” e “Educação Intelectual: A instrução secundária (continuação)”, ambas publicadas no ano de 1893, a obra revela já na epígrafe a sua fina sintonia com as idéias de Pestalozzi e, conseqüentemente, com os pressupostos do método de ensino intuitivo ou lições de coisas, ao afirmar: “Educar pelo exemplo é um dos primeiros deveres do educador. Cumpro esse dever: ponho diante dos que o lerem um vivo exemplo de virtudes cívicas, de rigidez moral, de caráter íntegro, que poderão apresentar como modelo aos que crianças hoje, serão cidadãos amanhã”.

Fonte: Biblioteca Nacional Digital

As anotações feitas pelo normalista-médico-historiador Oswaldo Rodrigues Cabral em seu caderno de apontamentos da cadeira de Pedagogia, quando aluno da Escola Normal Catarinense, são reveladoras do como os “ditames da pedagogia moderna” foram incorporados à cultura escolar da escola formadora de mestres/as. Colega de classe de Dona Passinha³⁴³, Cabral afirma ter buscado em seus alfarrábios os princípios do método de ensino intuitivo, para auxiliá-lo na seleção do que e do como ensinar os conteúdos da disciplina de higiene que propôs para ser incluída no currículo das escolas públicas do Estado de Santa Catarina, por ocasião da 1ª Conferencia Estadual de Ensino Primário. Demonstrando estar perfeitamente sintonizado com os princípios da pedagogia moderna, o programa por ele proposto combina a “disciplina a ensinar” com “o como ensinar”, estabelecendo a forma como os conteúdos deveriam ser transformados em saberes escolares.

Assim, ao lado de um rol de conteúdos relacionados ao cuidado para com o corpo, o vestuário, a habitação, as endemias, etc., ele adverte o professor da escola primária acerca da metodologia a ser seguida, como por exemplo: “levar em conta o grau de adiantamento em que se encontra a criança”; organizar as lições “numa ordem progressiva de conhecimentos, dos mais gerais aos mais particulares, desde as noções mais simples até as mais aperfeiçoadas”. Nos

³⁴³ Oswaldo Rodrigues Cabral ingressou em 1914, aos 11 anos de idade, no Ginásio Catarinense, em Florianópolis, de onde foi expulso, restando-lhe então a opção de matricular-se na Escola Normal Catarinense, concluída em 1919. Atuou como professor primário nos municípios de São Francisco do Sul e Joinville. No ano de 1923 iniciou o curso de Farmácia na Universidade Federal do Paraná, abandonando-o, um ano depois, para cursar Medicina, que concluiria em 1929, após a sua transferência para a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Após formado, atuou como médico em Joinville, retornando em 1935 para Florianópolis, onde além de médico fez carreira como intelectual e político, tendo sido eleito deputado estadual e presidente da Assembléia Legislativa. Foi membro de inúmeras instituições, entre elas o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a Comissão Nacional de Folclore e a Associação Brasileira de Antropologia. Nos anos de 1950 participou da criação da Faculdade Catarinense de Filosofia, a qual ao lado de outras faculdades isoladas, seria o embrião da Universidade Federal de Santa Catarina, criada em 1960. Sua vasta obra consta de aproximadamente 60 títulos, nas áreas de história, medicina, folclore, antropologia, etc. Sua obra “Nossa Senhora do Desterro”, volumes 1 e 2, foi referenciada no capítulo II deste trabalho: “Florianópolis Republicana: A reinvenção da cidade e da escola”. Para consultar sua biografia, conferir: SANTOS, Silvio Coelho dos. **Homenagem ao centenário de nascimento de Oswaldo Rodrigues Cabral**. Florianópolis: Associação Brasileira de Antropologia/UFSC, 2003.

primeiros anos escolares propor “lições curtas e claras, tratando do assunto de um modo muito geral, evitando minúcias que não seriam compreendidas” e “nas classes mais adiantadas o ensino pode ser mais complexo, tendo o professor o cuidado de não deixar coisa mal compreendida pelos alunos. Os exemplos deverão ser abundantes”. Propõe, ainda, que além de exemplificar, de mostrar/demonstrar aos alunos, o professor deveria exigir “o cumprimento prático do que ensinou, sob pena de ver todo o seu trabalho resultar improfícuo”. Por fim, sugere a compilação de um livro, na verdade um manual, para ser utilizado na forma de um modelo ou roteiro de lições pelo professor da escola primária.³⁴⁴

Modelo - seria através dele que a/o normalista seria ensinado a ensinar, modelo na forma de roteiros de lições, tal como o oferecido pelos manuais de lições de coisas, como o de Norman Calkins, alçado a instrumento de formação do professor e, sobretudo, modelos na forma de práticas exemplares, observadas nas escolas-modelo, ou seja, nos grupos escolares. Trata-se do *to learn by doing*, a clássica fórmula do utilitarismo americano, à qual Orestes Guimarães acrescentou as palavras “fazendo certo”. Aprender fazendo e fazendo certo, eis a receita para ensinar as/os modernas/os professoras/es a ensinar, segundo a pedagogia moderna, ou seja, o aprender a ensinar deveria acontecer na prática, *in situ et de visu*³⁴⁵.

³⁴⁴Estes princípios foram apresentados por Oswaldo Cabral na tese “O ensino das noções de higiene das escolas públicas do Estado de Santa Catarina”, apresentada à 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário, realizada em Florianópolis em 1927. Por ocasião da citada conferência, Cabral cursava a faculdade de medicina da Universidade do Rio de Janeiro. Conferir: CABRAL, Oswaldo R. **Annaes da 1ª Conferencia Estadual de Ensino Primario**. Florianópolis: Officina da Typographia da Escola de Aprendizes Artífices, 1927. p. 412-434. Em 1929, essa tese, reformulada, foi apresentada sob o título de “Problemas educacionais de higiene” para a obtenção do grau de doutor em medicina na Faculdade de Medicina da Universidade do Rio de Janeiro.

³⁴⁵ GUIMARÃES, Orestes. Em que deve consistir o ensino de trabalhos manuais nas escolas primárias e complementares? Tem ele sido profícuo nas escolas do Estado e do País? Há possibilidade de torná-lo mais profícuo nas escolas do Estado, em particular, e no País, em geral? De que forma? In: **Annaes da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário**. Florianópolis: Officina Graphica da Escola de Aprendizes Artífices, 1927. P.381.

3.3 ENTRE AS PRÁTICAS ESCOLARES: COMO TORNAR-SE UM BOM PROFESSOR

A exemplo das crianças que deveriam aprender através de lições de coisas, do ver, sentir, tocar, os/as futuros/as professores/as deveriam aprender a arte de ensinar intuitivamente: vendo, observando como as crianças eram instruídas e educadas nas escolas-modelo, as quais devidamente aparelhadas (com os modernos materiais de ensino), tinham a função de proporcionar bons modelos de ensino. Em Florianópolis, os grupos escolares exerceram o papel dessas escolas, sendo dirigidos por normalistas vindos de São Paulo, aos quais cabia, como já afirmei, além das funções administrativas e fiscalizadoras, a tarefa de ensinar ao seu corpo docente, através da técnica da demonstração, a prática do novo método de ensino, a metodização, conforme expressão de Orestes Guimarães.

Trata-se da pedagogia do olhar em contraposição à pedagogia do ouvir, do ouvir dizer. É a pedagogia prática, ou seja, aprender a ensinar pela ação, pela observação, "na peleja"³⁴⁶: *intueri, intuitus*. Segundo Orestes Guimarães, “é mais fácil compreender e executar o que se vê, do que o que se lê através de mil considerações e citações”, sendo portanto “inútil pensar em adquirir sem ter visto praticar”³⁴⁷. Dona Passinha afirma ter aprendido a ensinar observando as professoras do Grupo Escolar Silveira de Souza, e Dona Glorinha, por sua vez, aprendeu “o método extraordinário de ensinar a ler” observando a prática de uma antiga professora do Grupo Escolar

³⁴⁶ Não encontrei nenhuma indicação acerca do número de horas previstas para a prática de ensino, apenas o registro de que deveria ocorrer no final do curso normal.

³⁴⁷ GUIMARAES, O . In: REGIS, G. L. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Vidal Jose de Oliveira Ramos, Governador do Estado, pelo Secretário Geral Gustavo Lebon Regis . Florianópolis: Typographia da Livraria Central, 1914. p.158.

Lauro Müller. De certa forma, esta ênfase dada à prática educativa explica a concessão feita no Regulamento para a Instrução Pública, de 1911, aos diplomados pelos ginásios equiparados de obterem o diploma de normalistas, após a prática regulamentar de seis meses em grupo escolar³⁴⁸.

Centrado na imitação de práticas pedagógicas modelo³⁴⁹, esse modo de aprender a ensinar garantiria, segundo Orestes Guimarães, a disseminação do método de ensino intuitivo ou lições de coisas bem como as práticas de organização da vida escolar dele decorrentes, por toda a rede escolar, com pouco investimento financeiro por parte do Estado. Concorreriam para isso a inspeção realizada pela Inspetoria Geral do Ensino e as regulamentações dela emanadas, como por exemplo a prescrição de que os professores das escolas isoladas localizadas nas proximidades de grupos escolares (a menos de 18 km) eram obrigados a freqüentá-los uma vez por mês, de modo a observarem o método seguido no ensino de algumas das disciplinas.³⁵⁰ A observação de práticas consideradas modelares, todavia, segundo o reformador, não deveria configurar-se numa cópia servil do método desenvolvido nos grupos escolares, mas numa maneira de “apreender os princípios da arte de ensinar e de aplicá-las inteligentemente na prática”, tal como alertava E. White, autor do manual intitulado “A arte de ensinar”.³⁵¹

³⁴⁸ Regulamento da Instrução Pública em execução da Lei nº 846 de 11 de outubro de 1910. Op. Cit. artigo 61, p.19.

³⁴⁹ O próprio Orestes Guimarães não cansava de demonstrar aos professores/as dos grupos escolares e das escolas isoladas de todo o Estado a prática do método de ensino intuitivo e, através do trabalho desenvolvido pela Inspetoria Geral do Ensino, buscava a uniformização dessa prática por toda a rede escolar catarinense.

³⁵⁰ Regulamento da Instrução Pública em execução da Lei nº 846, de 11 de outubro de 1910. Florianópolis: Gabinete da Typographia D'O Dia, 1911. Artigo 61, p.19.

³⁵¹ A Arte de Ensinar: Um manual para mestres, alunos e para todos que se interessem pelo verdadeiro ensino da mocidade”, de autoria de E. White, foi traduzido para a língua portuguesa em 1911 por iniciativa de Oscar Thompson, diretor geral da instrução pública do Estado de São Paulo. Citado por CARVALHO, Marta C. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. São Paulo: **São Paulo em Perspectiva**, Vol.14, nº 1. Jan/Mar.2000. p.3.

3.3.1 O/A MODERNO/A PROFESSOR/A – “MODELO PARA OS ALUNOS E PARA TODOS”

O/a professor/a, a exemplo de Gertrudes, a heroína pestalozziana,³⁵² deveria educar pelo seu exemplo prático, não pela pregação moral, mas pela sua vivência, por isso sua vida deveria ser exemplo de abnegação e de virtude. Não foi outra a razão pela qual Orestes Guimarães no Regulamento da Instrução Pública de 1910 propôs, dentre as atribuições do/a professor/a moderno/a: “dar exemplo de moralidade e de polidez em seus atos, tanto na escola como fora dela.” Sacerdotes da religião do saber, tal como foram chamados pelo paraninfo da turma de Dona Passinha, os mestres e mestras foram transformados em artífices da moral, dos valores cívicos e da civilização, cabendo-lhes formar o caráter e “semear o pão do espírito” aos futuros cidadãos republicanos. “O mestre faz a escola” dizia o nosso reformador, é no seu exemplo moral que o aluno irá se espelhar. O escritor escocês Samuel Smiles, leitura de cabeça das normalistas dos anos 1910, segundo Dona Passinha, afirmava em uma de suas obras publicadas pela Editora Garnier, na afamada coleção “Bibliotheca Scientifica”:

O exemplo é o mais eficaz dos mestres, apesar de ensinar sem linguagem. É a escola prática da humanidade, que ensina por meio de atos, que são mais poderosos do que as palavras. O preceito aponta-nos o caminho, mas o exemplo silencioso, que nos é

³⁵² Gertrudes foi a protagonista dos romances “**Leonardo e Gertrudes**” e “**Como ensina Gertrudes a seus filhos**”, publicados em 1781 e 1801, respectivamente, obras que, juntamente com o “**Emílio ou Da Educação**”, de Rousseau, inauguraram o estilo romance de formação, uma interface entre o texto literário e a educação, a qual passou a ser considerada obra pedagógica. Gertrudes enquanto mãe-educadora procurava desenvolver o caráter moral dos seus filhos através do seu exemplo e do ensinamento de conhecimentos úteis às suas vidas, seguindo, dessa forma, os princípios da religião protestante, a qual professava. Conferir: PESTALOZZI, J.H. **Como enseña Gertrudes a sus hijos**. Traducción de Lourenço Luzuriaga. 2.ed. Madrid: La Lectura, 1932.

comunicado pelos costumes e que, de fato, vive conosco, é que nos serve de guia. Um bom conselho tem o seu valor, mas a sua influência não é grande quando não é acompanhado de bom exemplo; e é certo que o ditado vulgar ‘faça o que eu faço, não façais o que eu faço’; está invertido na vida prática. (...) O que se vê de fato, faz em nós uma impressão mais funda do que se simplesmente o ouvíssemos ou lêssemos. É sobretudo na mocidade que assim acontece, porque então a vista é o principal veículo dos conhecimentos. As crianças imitam inconscientemente o que elas vêem. Chegam insensivelmente a parecer-se com aqueles que vivem em redor delas, do mesmo modo que os insetos tomam a cor das folhas com que se alimentam.³⁵³

As obras de Samuel Smiles, hoje considerado como o pioneiro dos autores de obras de auto-ajuda, haviam sido indicadas por Orestes Guimarães para compor as bibliotecas das escolas públicas catarinenses³⁵⁴. A Escola Normal Catarinense possuía a coleção completa em seu acervo: O Dever, O Character; O Poder da Vontade ou Character, Comportamento e Perseverança; Vida e Trabalho e Economia Doméstica, nas quais figuravam Bacon, Locke, Pestalozzi, Spencer, Helvecio, Diderot, Haeckel e muitos outros. "Estas obras nos tocavam profundamente, havia uma coleção completa na biblioteca da escola normal, nós podíamos levar para casa. Eu li todos. Traziam exemplos maravilhosos de pessoas que saíram do nada, paupérrimas e foram grandes. Isso nos estimulava, tudo depende da força da nossa vontade, do nosso empenho: “a felicidade e o bem-estar dependem principalmente de nós’, nunca esqueci disso. Mensagens maravilhosas!”³⁵⁵

³⁵³ SMILES, Samuel. **Ajuda-te**. Rio de Janeiro: Livraria Garnier - Bibliotheca Scientifica, 1859. p.412-413.

³⁵⁴ GUIMARÃES, Orestes. Parecer sobre a adopção de Obras Didacticas apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos - D.D. Governador do Estado de Santa Catarina - pelo professor contractado Orestes de Oliveira Guimarães. Florianópolis: Gabinete da Typographia D'O Dia, 1911.

³⁵⁵ OLIVEIRA, Maria dos Passos de. (Dona Passinha) Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras, em 15 de maio de 2002.

3.3.2. UMA EDUCAÇÃO MORAL ATIVA, INTUITIVA, UTILITÁRIA

O valor dos atos do/a professor/a deveria calcular-se por seus efeitos, ou seja, pelo resultado útil que sua conduta produziria nos alunos/as. Segundo Pestalozzi, “nada há que penetre no espírito dos homens tão doce, tão profundamente como o exemplo”³⁵⁶. Sob este ângulo, muito mais importante do que as preleções dos/as mestres/as sobre os “bons princípios”, seria o seu exemplo, ou seja, a sua ação e vivência, seria através delas que conseguiria ensinar os valores morais pretendidos pela República. Tal moral, evidentemente, não estava relacionada à moral religiosa, devido ao caráter laico da República, mas à moral e cívica, a moral secularizada que, transformada em propagadora dos novos valores morais, econômicos e políticos, tornara-se a base de formação do cidadão republicano. Esta educação moral e cívica, contudo, não era entendida, nos primeiros anos do século XX, como uma disciplina a ser ministrada pelos/as futuros/as professores/as aos seus alunos e alunas, ela deveria ser extraída das diferentes disciplinas do currículo da escola primária, tal como advertiu Norman Calkins, autor do manual de lições de coisas adotado pela Escola Normal Catarinense:

De pouco valerá falar ao menino em reverência, justiça, probidade, veracidade, se essas leis se não praticarem diante dele: é unicamente por atos que lhas ensinaremos a conhecer. Basta de abstrações, que já são demais na educação moral, como na do entendimento. A lei do exercício é universalmente comum, assim a educação moral e intelectual, como a do corpo. No domínio em que hora estamos, mais amplo espaço há para atividade, do que pelo geral se supõe. As ocorrências cotidianas da escola e os incidentes do recreio proporcionam azo às mais profícuas lições de

³⁵⁶ PESTALOZZI citado por ALCANTARA GARCÍA, Pedro. **Educación Intuitiva: lecciones de cosas y excursiones escolares**. 2. ed.,]

moral. Aproveitar essas oportunidades, e melhorá-las, imprimindo-lhes direção acertada, seja o mais perseverante propósito do mestre.³⁵⁷

Dona Passinha aprendeu na escola normal que deveria ser “modelo para os alunos e para todos”.³⁵⁸ Esta exigência, apesar de ser seguida à risca ao longo da sua vida profissional, tornava a professora, segundo a sua própria avaliação, “muito cativa”, “não podia ser... não sei.... não podia agir como.... não podia ter namorado, não podia ir a baile. Tinha que dar o exemplo”³⁵⁹. Os muitos nãos a que ela se refere atestam o quanto a excelência moral do/a professor/a primário/a foi cobrada após a reforma, o quanto a sua mente e o seu corpo foi disciplinado para a não transgressão, aproximando de forma inexorável o magistério do sacerdócio, do apostolado. As novas normas de conduta que passaram a nortear o cotidiano dos/as alunos/as na Escola Normal atestam como o seu modo de se comportar e de se portar foi sendo moldado, tendo em vista assegurar-lhe uma sólida formação moral. Os regulamentos da Escola Normal Catarinense, a partir de 1911, proibiam aos alunos/as gritar, fazer algazarra, formar grupos nos corredores, em frente ou nas imediações do estabelecimento, bem como proferir palavras, fazer gestos, espalhar escritos ofensivos à boa educação, injuriar, vaiar ou

³⁵⁷ CALKINS, Norman A. Op. Cit p.554. A importância da moral prática Norman Calkins aprendera com Pestalozzi que, por sua vez, havia bebido da religião protestante, da qual era adepto, como Froebel, que foi seu discípulo por um determinado período. Ao lado do preparo para a vida, a moral prática, criada por meio de exemplos, era o princípio norteador das escolas protestantes, entre elas a Escola Americana, considerada por Orestes Guimarães o berço da reforma paulista. Alicerçadas na sociedade leiga e em seus interesses temporais, estas escolas objetivavam preparar a criança para a sua futura função na sociedade. Por isso seus currículos priorizavam, ao lado das disciplinas de conteúdo moral, as disciplinas de cunho científico, capazes de possibilitar o contato com a realidade e com a natureza. São estas escolas, portanto, as primeiras a abrir as suas portas para as ciências da natureza, as chamadas ciências do real, as quais passaram a ocupar o lugar de destaque até então ocupado pelas letras e humanidades no currículo escolar.

³⁵⁸ SANTOS, Maria dos Passos O. (Dona Passinha). Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras em 15 de maio de 2002.

promover assuadas contra o diretor, lentes, professores, empregados e colegas ou quem quer que seja. Para os que não se portassem com todo o respeito em qualquer dependência da escola ou fora dela eram previstas penas que iam desde a advertência reservada, a repreensão em aula, suspensão, exclusão por um ano e, no caso de faltas cometidas “contra a moral”, a expulsão da escola.

Para o registro das faltas cometidas pelos/as normalistas foi instituído um livro intitulado “Índice”, o qual constituía uma versão do “livro negro”, utilizado na escola primária. Ali ficavam as “recalcitrantes”, as que, de alguma maneira, se desviavam das normas da Escola “Normal”, do modelo estético traçado para a professora republicana. Em contrapartida, os/as alunos/as que se distinguissem pelo bom comportamento teriam seus nomes incluídos no “Quadro de Honra” e, segundo os regulamentos de 1919 e 1924³⁶⁰, ao aluno que se destacasse pelo bom procedimento e obtivesse distinção no terceiro e último ano do curso, seria conferido o prêmio de uma viagem a São Paulo, “o Estado líder do ensino primário no Brasil”³⁶¹.

As novas normas instituídas, as permissões e as proibições assim como os prêmios e os castigos instaurados, deveriam contribuir para que os/as alunos/as se autogovernassem, se autodisciplinassem, incorporando ao seu *habitus* as normas da escola e da sociedade, as quais passariam a nortear os seus passos fora dela. Dessa forma, a instituição passaria a ser

³⁵⁹ SANTOS, Maria dos Passos O. (Dona Passinha). Entrevista concedida a Ana Maria de Brito Gouvêa em 29 de julho de 1999.

³⁶⁰ Decreto nº 1.205, de 19 de fevereiro de 1919. Artigo 127, p.24 e Decreto nº 1.721, de 29 de fevereiro de 1924. Artigo 128, p.39.

³⁶¹ LAERCIO Caldeira de Andrada. “De pé, senhores conferencistas! À Conferência Estadual de Ensino Primário no seu encerramento”. Florianópolis: Jornal O Estado, 11 de agosto de 1927.

incorporada pelos/as alunos/as, embora, como bem lembrou Guacira Lopes Louro³⁶², nem sempre exatamente de acordo com o que previam os documentos oficiais, haja vista as muitas formas de resistência praticadas, as quais certamente contribuíam para transformar essas práticas.

3.3.3 O UNIFORME ESCOLAR – ESTRATÉGIA DE DISTINÇÃO

O controle do comportamento dos/as normalistas passou a ser intensificado com a adoção do uniforme que, a partir de 1919, passou a tingir de azul e branco as ruas, praças e bondes da cidade de Florianópolis, uma estratégia de distinção dos/as alunos/as da Escola Normal Catarinense. O já citado regulamento de 1924 previa que, quando uniformizados, ainda que se encontrassem fora da escola, os/as alunos/as que apresentassem “mau comportamento” estariam sujeitos/as a advertências por parte do diretor e membros do corpo docente, bem como pelas autoridades superiores do ensino, incorrendo em penas que, dependendo da gravidade da falta, poderiam resultar na sua expulsão³⁶³. Controladas como num panóptico, era comum as alunas encontrarem funcionários da escola perambulando pelo centro da cidade, nos horários de entrada e de saída da escola normal, vigiando, fiscalizando as suas condutas, obrigando-as a “andar sempre na linha”, lembrando-lhes, enfim, do que eram e, sobretudo, do que deveriam ser.

³⁶² LOURO, Guacira L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary. (org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-481.

³⁶³ Regulamento da Escola Normal. Decreto nº 1.721, de 29 de fevereiro de 1924. p.19.

Figura 29 - Dona Zilda - "Brotinho em flor"



Fonte: Acervo particular de Dona Zilda Filomeno Machado

Figura 30 – Dona Ada – “Vestida de azul e branco, trazendo um sorriso franco..”



Praça Pereira Oliveira - Ao fundo, o belo prédio do Congresso Representativo do Estado, totalmente destruído por um incêndio, no ano de 1956.

Fonte: Acervo particular de Dona Ada Filomeno Fontes

O uniforme funcionava, pois, como um freio, forçando-as/os a terem posturas consentâneas com o novo papel atribuído aos professores/as na Primeira República: o de guardiões da República. Assim, sempre que alguma aluna se desviava das normalizações, a direção providenciava as repreensões cabíveis, de modo a tentar modelar seus corpos e mentes ao padrão moral exigido para as professoras, diretamente relacionado à pureza, docilidade e ao

recato, o qual foi muito bem sintetizado pela expressão “brotinho em flor”, popularizada pelo samba-canção “Normalista,” de autoria de Benedito Lacerda e David Nasser.

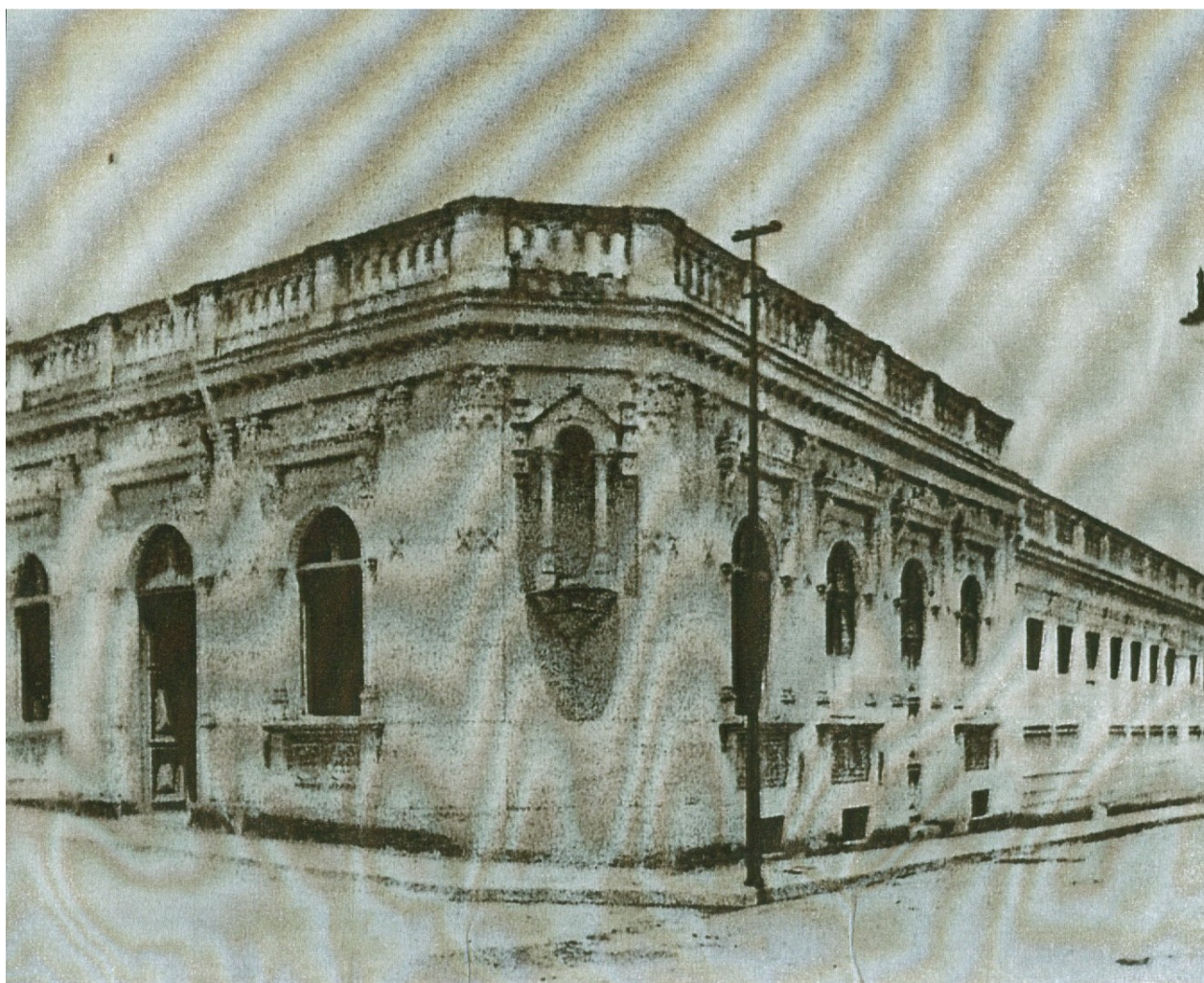
Por essa razão, às alunas da escola normal era proibido casar-se, proibição que a partir de 1917 foi estendida ao exercício do magistério, como pode ser constatado no artigo 15 da Lei nº 1.187, de 05 de outubro de 1917: “As candidatas ao magistério público que se matricularem na Escola Normal da data desta lei em diante, diplomadas e nomeadas professoras perderão o cargo se contraírem casamento”³⁶⁴. Face às muitas críticas relacionadas à injustiça que tal medida causava ao obrigar apenas as normalistas a abandonar o magistério quando casadas, ela foi estendida, em 1921³⁶⁵, às professoras complementaristas e às provisórias que atuassem nos grupos escolares e nas escolas reunidas. Dona Passinha lembra que o diretor do grupo escolar em que trabalhava, para não perdê-la, tentou persuadi-la de todas as formas para que não se casasse. Ela casou-se, “pois já estava tudo acertado”, mudou-se para o Rio Grande do Sul para acompanhar o marido e, anos mais tarde, quando retornou a Santa Catarina pôde lecionar de novo, uma vez que tal medida não mais vigorava. O fato é que apesar do caráter laico da

³⁶⁴ Lei 1.187, de 05/10/1917, artigo 15.

³⁶⁵ Lei nº 1380, de 21 de setembro de 1921, artigo 7º. Esta proibição era justificada pelo seu proponente, o deputado estadual Márcio Konder, “por não ser dignificante que a professora casada que vai ser mãe, se apresente ante os seus alunos”, argumento que foi veementemente criticado por Orestes Guimarães e por Maura de Senna Pereira, por ocasião das sessões preparatórias da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário, realizada em Florianópolis, no ano de 1927. Maura de Senna Pereira³⁶⁵, ex-aluna da Escola Normal Catarinense, professora, jornalista e poeta de prestígio, fazia parte da Liga do Magistério Catarinense, a qual lutou bravamente pela revogação da citada lei, na mobilização que ficou conhecida como “Timoneiras do movimento feminista em Santa Catarina”. Em seu discurso proferido na 5ª sessão ordinária da citada conferência ela dizia “protestar porque está provado que as professoras casadas, salvo exceções, e com exceções não se discute, tem desempenhado a contento, e às vezes, muito melhor que as professoras solteiras a sua nobilíssima missão. Protestar porque, como disse muito acertadamente o professor Orestes Guimarães, e eu repito porque não ouço a voz de preconceitos idiotas, se não é dignificante que a professora casada que vai ser mãe se apresente ante os seus alunos, também não o é que se apresente perante os seus filhos”. 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário, 1927, p.124. O episódio acima citado seria apenas o começo de uma luta que esta jornalista, a primeira de Santa Catarina, iria empreender pelos direitos da mulher, pelas minorias, pelo divórcio, pela liberdade de imprensa e pela democracia. Foi de sua autoria o primeiro artigo feminista publicado em Florianópolis.

República e de toda a influência que o cientificismo passou a ter na formação de professores/as e na educação escolar em geral, o ideal de professora parecia continuar relacionado à pureza feminina e à perfeição moral, muito bem simbolizadas na figura da Virgem Maria. Nesse sentido, pode-se compreender a decisão da Direção da Escola Normal Catarinense de continuar exibindo, após a proclamação da República, a imagem de Nossa Senhora do Livramento, no nicho especialmente construído para ela na parte central do antigo prédio da escola normal.

Figura 31 - Antigo prédio da Escola Normal Catarinense



A Escola Normal Catarinense funcionou neste prédio, localizado nos fundos do Palácio do Governo, na esquina das ruas Tenente Silveira e Trajano até 1924, quando foi inaugurado o novo prédio da rua Saldanha Marinho, especialmente planejado e construído para abrigá-la. A imagem de Nossa Senhora do Livramento foi inúmeras vezes roubada do nicho, tal como atesta a foto datada de 1912.

Fonte: Acervo Sr. Adolpho Nicolich

3.3.4 UM MODERNO SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Os “ditames da pedagogia moderna” também foram seguidos por Orestes Guimarães na modificação do antigo sistema de avaliação - pautado no julgamento por matéria³⁶⁶, o qual foi substituído por um sistema misto de promoção: “A promoção fica subordinada ao conjunto das médias das sabatinas e de exame. As notas das sabatinas só dependem da justa apreciação dos lentes ou professores em relação às suas cadeiras; as de exame dependem da apreciação coletiva dos membros das bancas examinadoras, nos exames de fim de ano”.³⁶⁷ As sabatinas, uma espécie de exame parcial, deveriam ser realizadas duas vezes ao longo do ano, nos meses de maio e de agosto, consistindo de provas escritas, organizadas pelo diretor da escola, a partir da relação de matérias apresentadas pelo professor de cada disciplina. Também ao diretor caberia organizar e fiscalizar o trabalho das bancas examinadoras para o exame final, as quais deveriam ser em número de três, duas para as matérias do primeiro grupo: Português, Princípios de Literatura da Língua, Francês, Alemão, Aritmética, Álgebra, Geometria, Geografia, História, Noções de História Natural, Física e Química, Psicologia e Pedagogia; e uma para as do segundo: Música, Desenho, Trabalhos Manuais e Ginástica, as quais mesmo não sendo sabatinadas eram avaliadas pelo respectivo professor, tendo como critério básico a aplicação e o aproveitamento dos alunos nas aulas.

³⁶⁶ Regulamento da Escola Normal Catharinense de 1907, artigo 279. GUIMARÃES, Orestes. Trechos de um relatório. In: Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado, pelo Secretario Geral Gustavo Lebon Regis, em maio de 1914. p.18.

³⁶⁷ Regulamento da Escola Normal Catharinense. Aprovado e mandado observar pelo Decreto nº 593, de 30 de maio de 1911. Op. Cit. Artigo 40, p.13.

Realizado o julgamento, o aluno que obtivesse média igual ou superior a cinco nas matérias do primeiro e do segundo grupo, era promovido; aquele que não conseguisse era obrigado a repetir todas as matérias do grupo, ficando sujeito a todas as disposições regulamentares impostas aos alunos não repetentes. As notas das sabatinas e dos exames finais deveriam ser lançadas em modelo apropriado, organizado pelo reformador, e entregue ao secretário da escola, devidamente rubricadas pelos professores, para serem registradas no livro “Notas de sabatinas e exames”, onde também deveriam ser registradas as notas das matérias do segundo grupo. A classificação das sabatinas e exames deveria ser distribuída em notas e seus equivalentes numéricos: a) nula – 0; b) má – 1 a 2; c) sofrível – 3 a 4; d) regular – 5 a 6; e) boa – 7 a 8; f) ótima – 9 a 10. E, para efeito de classificação por merecimento a classificação era por graus: reprovados, aprovados simplesmente, aprovados plenamente, aprovados com distinção, sendo que o aluno que obtivesse nota 10 receberia a classificação “distinção com louvor”³⁶⁸, a qual no regulamento de 1919 passou a ser “distinção com louros”. A ideologia liberal do mérito individual é reafirmada na nova cultura escolar da escola normal, consagrando, a exemplo do que acontecia na sociedade, as desigualdades. Com efeito, os nomes dos/as alunos/as que obtinham as melhores notas eram divulgados nos jornais da capital, e àquele/a que além do aproveitamento se distinguisse pelo comportamento exemplar no 3º ano normal era conferido, como já afirmei, uma viagem a São Paulo para conhecer os avanços no campo da educação escolar, desde que se compromettesse a exercer o magistério³⁶⁹.

³⁶⁸ Regulamento da Escola Normal Catharinense. Op. Cit. Artigo 25, p.10.

³⁶⁹ Este prêmio foi instituído a partir do Regulamento da Escola Normal de 1919.

O novo sistema de avaliação que Orestes Guimarães desejava ver enraizado na cultura escolar da Escola Normal, altamente normatizado, padronizado e sobretudo rígido,³⁷⁰ buscava contribuir para elevar o ensino da escola formadora de mestres e mestras, “moralizá-la”, o que, na sua opinião, concorreria para dar-lhe o prestígio e a credibilidade indispensáveis a uma instituição que, afinal de contas, tinha um papel fundamental na manutenção do regime republicano. Assim, apesar do projeto republicano de universalizar a educação escolar, de democratizá-la, contemplando amplos setores da população, o rigor do processo de seleção, tanto na escola primária como na escola normal, contribuía para reforçar o seu caráter seletivo e excludente. Segundo Orestes Guimarães, “jamais houve sistema de promoções tão rigoroso como o atual”, e analisando os índices de repetência do período 1902-1912 concluía que “o maior número de reprovações se verificou em 1911 e 1912, sob o regime do atual regimento.”³⁷¹ Quanto maior o número de reprovações maior seria o prestígio e a credibilidade da escola e do ensino ali ministrado.

Sobre o modo como as novas orientações acerca das “promoções” foram interpretadas, apropriadas e operacionalizadas pelos sujeitos no cotidiano da escola normal, o relatório apresentado pelo seu diretor, Horácio Nunes Pires, à Inspeção Geral do Ensino, no ano de 1912, é emblemático: ele inicia afirmando, categoricamente, ser contrário à prática das sabatinas, as quais segundo as suas palavras “serviam apenas para proteger o aluno no ato do

³⁷⁰ Este novo sistema permaneceu praticamente inalterado até 1935, com exceção de algumas pequenas alterações, como por exemplo o período de realização das sabatinas, que em 1919 passaram a ser realizadas nos meses de maio, agosto e novembro; e em 1924, em abril, junho e agosto. O Regulamento de 1924 também inovou ao instituir a segunda época para os alunos que fossem reprovados em apenas uma disciplina, permanecendo, contudo, a determinação de perda do ano para os reprovados em duas ou mais matérias. Regulamento da Escola Normal. Aprovado pelo Decreto nº 1.721, de 29 de fevereiro de 1924. Florianópolis: Oficinas a electricidade da Imprensa Official, 1925. Artigos 51 e 52, p. 23.

³⁷¹ GUIMARÃES, Orestes. Trechos de um relatório. In: Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado, pelo Secretário Geral Gustavo Lebon Regis, em maio de 1914. p. 17.

exame”, e defende que o “aluno deve ser julgado unicamente pelo que apresenta no exame final”.

Além de não apoiar a prática das sabatinas como foram propostas pelo Inspetor Geral, ele, por conta própria e risco, instituiu/inventou outro uso, outra “maneira de fazer”³⁷² para o artigo 40 do regulamento da escola normal, determinando que os membros das bancas do exame final de 1912 não revelassem entre si os seus juízos, as suas apreciações e notas sobre os examinados, proibindo, portanto, a “apreciação coletiva dos membros da banca examinadora”, conforme prescrevia o citado artigo. Tal como afirmou Michel de Certeau, “a uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de consumo. Esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante”.³⁷³

Esta sua tática de apropriação das orientações emanadas da Inspetoria/inspetor não vingou, sendo veementemente contestada por Orestes Guimarães que, utilizando-se de seu cabedal de conhecimentos acerca da pedagogia moderna e dos regulamentos das escolas paulistas (dos quais invariavelmente utilizava-se para justificar suas decisões), fez ver ao diretor, em seu relatório de 1912, a diferença existente entre a antiga prática da sabatina na escola normal, cujos conteúdos das provas eram apresentados aos alunos com 48 horas de antecedência, e as atuais, que versavam sobre assuntos dados na hora, o que na sua opinião colocava fim “à

³⁷² “Maneiras de fazer” ou “maneiras de utilizar” – relaciona-se, segundo Michel de Certeau, às diferentes práticas pelas quais os indivíduos, no seu cotidiano, reinterpretam/reinventam as regras que lhes são impostas. Trata-se, pois, do uso “não autorizado” que fazem do que recebem, sejam idéias ou produtos a serem consumidos. CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

³⁷³ Idem, p.39.

prática da bica entre os estudantes”³⁷⁴, a qual, pensava ele, contribuía para rebaixar o nível do ensino na escola. Ademais, segundo o reformador, “no atual momento, em nenhuma parte do mundo pedagógico, se admite o julgamento do aluno unicamente pelo que apresenta no exame final³⁷⁵.” Este episódio apesar de raro, pelo que pude constatar nos relatórios oficiais, é um indicador da existência de outras práticas em curso na Escola Normal do início do século XX, as quais certamente contribuíram para dar outra dimensão ao que havia sido projetado pelo reformador e, conseqüentemente, para forjar uma outra cultura escolar. Nos depoimentos de Dona Passinha, Dona Glorinha, Dona Ada, Dona Zilda e Dona Ione, outras táticas e maneiras de fazer aparecem, como já foi relatado, evidenciando os diferentes usos que professores, alunos e diretores fizeram dos produtos culturais que lhes foram apresentados pelo reformador. Com bem afirmou Certeau, “(há) mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros”³⁷⁶, e é nesse jogo que efetivamente é produzida a cultura escolar. O processo de consolidação da nova cultura escolar na Escola Normal Catarinense no início do século XX certamente implicou no somatório de múltiplas práticas, apropriadas e/ou reinventadas a partir das prescrições do reformador.

³⁷⁴ Termo utilizado na gíria para designar o grande número de aprovações, merecidas ou não, em exames. Dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira.

³⁷⁵ GUIMARÃES, Orestes. Trechos de um relatório. In: Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado, pelo Secretário Geral Gustavo Lebon Regis, em maio de 1914. p.17.

³⁷⁶ CERTEAU, Michel de. Op . Cit. p.79.

3.3.5 “UMA VEZ NORMALISTA, SEMPRE NORMALISTA”

Parte do novo *habitus* pedagógico, o comportamento exigido dos/as futuros/as professores/as a partir da reforma orestiana, consubstanciado nos signos incorporados ao seu corpo, tal como a maneira de se comportar, de falar, de vestir-se, a postura, etc., diz respeito àquilo que Pierre Bourdieu chamou de *hexis* corporal, noção aristotélica, convertida pela escolástica em *habitus* e por ele reativada como um modo de se comportar coletivamente no âmbito de uma determinada prática social. Trata-se, pois, de uma representação mental que é objetivamente mostrada pelo corpo, a qual se encontra no cruzamento da representação que a pessoa tem si mesma e da credibilidade atribuída ou recusada pelos outros a essa representação. Nesse sentido, pode-se afirmar que uma determinada *hexis* corporal faz parte de um determinado *habitus*, ou seja, ela constitui-se num dos componentes do *habitus*, é sua marca distintiva, a “somatização do *habitus*”³⁷⁷, expressando a aprendizagem que o indivíduo tem acerca de seu lugar no mundo e da sua maneira objetiva de ser no mundo. Como assinala Bourdieu,

Ya sea la sobriedad, la discreción y severidad en su manera de vestir, hablar y llevar el porte del pequeño burgués, el estilo deportivo, delgado, la frente despejada, la sonrisa y andar apurado de los juniors de la clase dominante, la esculpida delgadez resaltada pela ropa ceñida, el hablar con la lengua retraída y la boca semicerrada de las señoritas de alta sociedad o el cuerpo delgado pero tenso, marcado pelo trabajo físico desde temprana edad de los jóvenes obreros, la soltura controlada y la abundancia de la carne exhibida de el comerciante exitoso, marcan todos por igual la manera en que las clases sociales experimentan y expresan su opinión con el mundo social, la opinión que tienen de si mismos.³⁷⁸

³⁷⁷ BOURDIEU, Pierre. **La Dominación Masculina**. Barcelona: Anagrama, 2000. p.38.

Nos gestos comedidos, no porte altivo, na voz pausada, na maneira de andar, sentar, falar e de vestir-se, na correção lingüística, enfim na “fisionomia social” dos corpos de Dona Glorinha, Dona Passinha, Dona Ada, Dona Ione e Dona Zilda encontram-se depositados os imperativos e os valores sociais aprendidos na Escola Normal (e em outras instâncias da sua socialização), os quais, “feito corpo”³⁷⁹, expressam um *habitus*, “um dever de ser”, ou seja, expressam a realização daquilo que foi instituído, definido socialmente, como a “essência” do ser professora no início do século XX. No uso de seus corpos as ex-normalistas fazem “lembrar àqueles que poderiam esquecer (ou que preferissem se esquecer) o lugar que lhes foi conferido”³⁸⁰ pela jovem República: o de “cavaleiras da cruzada santa pela educação infantil”.³⁸¹

³⁷⁸ BOURDIEU, Pierre. **La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto**. Madrid: Taurus, 1998. p.190.

³⁷⁹ BOURDIEU, Pierre. A economia da trocas lingüísticas. In: ORTIZ, Renato (org.) **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994. p.181.

³⁸⁰ BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Lingüísticas. O que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1996, p.103.

³⁸¹ KONDER, Marieta. Discurso proferido por ocasião da formatura da turma de normalistas de 1918. Florianópolis: Jornal República, 03 de janeiro de 1919.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tinha razão Dona Passinha ao afirmar que tudo na sua escola normal girava em torno do novo método de ensino, o mais moderno e o melhor de todos. Ela, assim como Dona Glorinha, cursara a Escola Normal Catarinense e iniciara sua carreira como professora primária no auge do processo de modernização da instrução pública catarinense, período em que a educação escolar foi alçada a questão nacional prioritária, sendo responsabilizada pela transformação do povo em nação, por torná-lo disciplinado, saudável e principalmente produtivo segundo os padrões do novo ritmo urbano-industrial. Civilizar através da alfabetização, da educação moral e cívica e do acesso a conhecimentos científicos básicos, assim como integrar o imigrante estrangeiro à nação, enfim nacionalizar, higienizar, ajustar o povo aos novos valores e aos novos costumes da sociedade capitalista passou a ser a tarefa exigida da escola primária pública e, conseqüentemente, dos/as seus professores/as erigidos a guardiões da República.

Com a sua reforma da instrução pública de 1891, o Estado de São Paulo mostrara a toda a nação o caminho para esse *desideratum* – para usar um termo que era caro a Orestes Guimarães e aos seus contemporâneos –, e emprestara seus professores para espargir por todo o país o fermento simbólico da modernização do ensino: o método intuitivo ou lições de coisas, considerado o “método de ensino popular”, o qual, dizia-se, vinha em toda a parte transformando o destino das sociedades. Popularizado pelas lições de coisas – lições pelas coisas, pelos olhos, pelos ouvidos, pelo tato, pelo cheiro e pelo gosto-, este método constituía-se no carro-chefe do modelo de escolarização em massa que vinha sendo implementado nos Estados Unidos e nos

principais países da Europa. Era, sem dúvida, como lembrou Dona Passinha, o mais moderno caminho para produzir o cidadão patriota, prático, higiênico, útil à pátria, o “cidadão racional”, entendido pelos republicanos como aquele que respeita as leis, ama a pátria e confia no progresso social e científico.

Santa Catarina foi o primeiro Estado da federação a aproveitar-se da experiência inovadora paulista no campo da educação escolar, e Orestes Guimarães o primeiro professor paulistano que saiu como um bandeirante a semear o novo método, fio de Ariadne, que garantiria a mudança radical da cultura escolar a ponto de constituir um verdadeiro *habitus* pedagógico da escola primária catarinense. O semeador do novo, como era chamado, encontrou nos anos 1910 um Estado e, muito particularmente, uma capital cuja elite esforçava-se para modernizar-se, civilizar-se segundo o modelo burguês e, por essa razão, recebeu do governo do Estado todos os poderes para modernizar o arcaico sistema de ensino catarinense, de modo a extinguir “velhos hábitos coloniais” e assim colocar Santa Catarina na rota da civilização e do progresso. Ele utilizou-se desse poder com singular competência inaugurando novas formas de escolarização, como o grupo escolar e as escolas complementares, o serviço de inspeção escolar e, sobretudo, espargindo o fermento simbólico do novo método por todo o sistema de ensino catarinense, muito particularmente sobre a escola formadora de mestres. Afinal, todas as condições, tais como reforma curricular, renovação arquitetônica, etc., deveriam contribuir para fazer com que o/a moderno/a professor/a se transformasse na “encarnação pessoal do método”, “o método em ação”, “o método vivo”, como preconizara Rui Barbosa, um dos primeiros defensores da sua implantação nas escolas brasileiras.

Não foi sem razão o fato de a escola normal ter sido a primeira instituição a ser reformada. Dali saíam as modernas professoras, heroínas anônimas da República, a semear o

novo. O semeador-mor, Orestes Guimarães, não poupou esforços para a sua reestruturação/modernização. Novos espaços e tempos, novas disciplinas, conteúdos e práticas escolares, tudo selecionado segundo os princípios intuitivos da utilidade, concreticidade e praticidade. A nova cultura escolar inaugurada no “viveiro de professores” deveria assegurar-lhe o domínio da “pedagogia do olhar”, do ver, do observar, uma contraposição à “pedagogia do ouvir”, ênfase da antiga escola. Com efeito, a análise do novo currículo implantado em 1911 na Escola Normal Catarinense demonstra a preocupação do reformador com a parte prática e com o conhecimento útil à vida.

A seleção das novas disciplinas, conteúdos e práticas escolares, ancorada nos valores e nos símbolos republicanos da ciência, da moral, dos valores cívico-patrióticos, do progresso e da ordem, deveria conformar um moderno professor com a competência para instruir e educar as classes populares. Instruir no sentido de desenvolver e prover de conhecimento a mente da criança e educar no sentido de desenvolver-lhe o caráter, a disciplina e as qualidades morais, isto é, dirigir os seus sentimentos e regular a sua conduta. Por isso a supervalorização das disciplinas instrutivas e educativas no novo desenho curricular dessa escola. Os mesmos princípios intuitivos foram seguidos no que se refere à formação pedagógica dos mestres, ou seja, o professor deveria aprender a educar pelo método de educar, pela ação, pela observação e imitação de práticas pedagógicas-modelo desenvolvidas nos grupos escolares que em Santa Catarina tiveram o papel das escolas-modelo paulistas, anexas à escola normal. Tratava-se da “pedagogia prática”, intuitiva, do *to learn by doing*, como gostava de repetir Orestes Guimarães. Com efeito, foi “na peleja”, observando a prática de professoras dos dois grupos escolares da capital do Estado, o Lauro Müller e o Silveira de Souza, que Dona Passinha e Dona Glorinha aprenderam a ensinar intuitivamente.

Despida de sua antiga pretensão de dar ilustração e distinção aos mestres/as, a Escola Normal Catarinense comprometia-se com a oferta de uma cultura científica elementar, relacionada ao domínio de conhecimentos científicos e das suas aplicações diretamente utilitárias; com as línguas modernas, “vivas” e úteis; com a literatura nacional e a educação moral e cívica, uma cultura considerada indispensável ao trabalho na escola primária, convertida pelos republicanos em *locus* da formação geral da população brasileira, a qual precederia as profissões vinculadas à indústria e ao comércio. A abertura da sua caixa-preta revelou uma instituição cuidadosamente organizada para atender as exigências de uma escola primária de massas, cujos saberes e práticas eram também medidos pelo critério básico da utilidade, concreticidade e praticidade, uma tradução contundente para o universo escolar das exigências científicas e técnicas da revolução industrial. Ficava consolidada assim a adequação entre a nova cultura escolar que os/as modernos/as professores/as deveriam contribuir para instaurar na escola primária e os públicos escolares, o que concorreria para reforçar as mesmas oposições do mundo do trabalho entre abstrato e concreto, teoria e prática, não utilitário e útil.

Para a escola primária, destinada precipuamente à educação e instrução das classes populares, optava-se por um currículo centrado em disciplinas de conteúdo concreto, prático e útil, garantia da produção de um tipo determinado de raciocínio e de pensamento, ou seja, de um determinado *habitus*. O acesso ao saber erudito, abstrato, teórico e não utilitário – capital cultural que contribuiria para a manutenção do *status* das classes médias e altas – era, por sua vez, prerrogativa dos ginásios particulares e posteriormente das universidades, destino das crianças provenientes destas classes. Esta era a modernidade que os republicanos desejavam para a educação escolar pública, retrato da República brasileira – conservadora e burguesa –, da qual

Orestes Guimarães e os/as modernos/as professores/as formados/as pela Escola Normal Catarinense eram, ou pelo menos deveriam ser, competentes porta-vozes.

Dona Passinha e Dona Glorinha, com efeito, mesmo tendo passado tantos anos da sua formação e também do seu exercício profissional, apresentam em seu “*habitus* professoral”³⁸² a presença de um verdadeiro sistema de idéias, um *habitus* pedagógico com não poucas referências aos valores educativos republicanos. A estética das lições de coisas permanece viva em sua forma de pensar e agir no processo do ensino escolarizado e, muito particularmente, permanecem vivos os valores do patriotismo, do nacionalismo e do higienismo, um programa bastante particular de pensamento e de ação, o que de acordo com Pierre Bourdieu constitui-se no produto mais específico de um sistema de ensino. E é justamente esse repertório de lugares comuns que as faz contemporâneas ao modelo de educação escolar adotado pelo Estado de Santa Catarina nos primeiros anos republicanos, fazendo com que possamos datá-las feito fósseis e concluir que elas “vestiram” o novo *habitus* pedagógico republicano como hábitos, os quais “as fizeram” um tipo muito particular de professoras. Sua *hexis* corporal, marca distintiva deste *habitus* pedagógico, expressa tanto quanto suas palavras a aprendizagem que tem/tiveram acerca do lugar que ocupava o/a professor/a primário/a nos primeiros anos republicanos. Depositados na fisionomia social de seus corpos estão feito tatuagem os imperativos aprendidos na Escola Normal, os quais expressam a realização daquilo que na época foi instituído como a essência do ser professor/a, qual seja: artífices da moral, dos valores cívicos e da civilização.

Orestes Guimarães não poupou esforços para que isso acontecesse, foi incansável na sua missão de fazer circular o projeto educacional republicano em Santa Catarina, criando

³⁸² Refiro-me ao já citado conceito proposto por Marilda Silva em seu livro “Como se ensina e como se aprende a ser professor”. Para ela o *habitus* professoral é construído ao longo da história de escolarização do professor e, portanto, sua estrutura fundante estaria nas experiências pessoais por ele vivenciadas durante a sua trajetória escolar.

inúmeras estratégias para dar condições ao exercício do novo *habitus* pedagógico, dentre as quais destacamos a inspeção séria e os constrangimentos a que foram submetidos os/as professores/as primários/as, aos quais, mais do que a difusão dos novos princípios pedagógicos, era debitado o sucesso da reforma. Em vista disso, não deixa de ser sintomático o fato de que após o seu afastamento do comando da Inspetoria Geral de Ensino, muitas das antigas práticas que o método de ensino intuitivo ou lições de coisas prometia extinguir fossem reaparecendo, notadamente a prática da memorização e do verbalismo.

Com a sua reforma, Orestes Guimarães proporcionou aos professores/as da rede pública as estruturas objetivas que, sob a sua ótica, deveriam assegurar as condições para a produção e para o exercício do novo *habitus* pedagógico. Através da mudança radical do sistema de ensino catarinense ele buscou efetivamente cumprir a promessa feita ao governo do Estado no sentido de modificar o sistema de pensamento, o *habitus* pedagógico da escola primária catarinense, sintonizando-a com as questões que orientaram e organizaram o pensamento no campo da educação escolar pública, nos primeiros anos do século XX no Brasil. Ele redesenhou a escola formadora de mestres e a escola primária, criando condições para a consolidação de um sistema de ensino e a construção de um verdadeiro e orgânico sistema de pensamento, identificado com determinados interesses da sociedade brasileira no período republicano.

O desenrolar do fio de Ariadne permitiu-nos observar como se deu a construção desse *habitus* pedagógico, o qual produziu a crença irrefutável de muitos mestres/as no poder do método como princípio organizador do seu trabalho no “chão da escola”. A preocupação em ensinar bem para que os alunos bem aprendessem tornou-se praticamente uma segunda natureza a partir da qual professores/as construíram suas bandeiras de luta, suas palavras de ordem, seus *slogans*,

como o de Dona Dona Passinha, “uma vez normalista, sempre normalista”³⁸³. No contexto reformista republicano, a valorização de um determinado método – o método de ensino intuitivo ou lições de coisas –, constituiu um *habitus* pedagógico que deu visibilidade ao professor. Hoje, a “reforma” do/a professor/a continua no centro de políticas educacionais - seriam outros os slogans?

³⁸³ Eu costumava visitar Dona Passinha nos dias de festa, ou melhor, na véspera das festas. Como páscoa e natal. Nestes dias conversávamos amenidades, "nada de gravações". Seguindo seu conselho eu telefonava para o asilo com antecedência avisando da minha ida e ela, então, me esperava com a sua melhor roupa, de colar de pérolas e batom nos lábios. Certa vez, quando eu lhe dizia que admirava o seu zelo e cuidado com a aparência e, sobretudo, a sua postura, sempre altiva, seus gestos comedidos, sua correção linguística e até o uso frequente dos superlativos (como os utilizava!) ela respondeu muito séria: "Uma vez normalista, sempre normalista". Mais tarde, compreendi que não haveria título mais propício para o meu trabalho.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

1. FONTES PRIMÁRIAS:

1.1. Documentos manuscritos ou impressos:

SANTA CATARINA. Relatório apresentado ao Governador do Estado de Santa Catarina Dr. Felipe Schmidt, pelo Secretário de Estado José Teixeira Raposo, em julho de 1899. Florianópolis: Typographia da Livraria Moderna, 1900.

SANTA CATARINA. Regulamento da Escola Normal. Florianópolis: Gabinete da Typographia Natividade, 1906.

SANTA CATARINA. Programma de Ensino da Escola Normal Catharinense. Florianópolis: Gabinete da Typographia Guttenberg, 1908.

SANTA CATARINA. Mensagem lida pelo Exmo Sr. Coronel Gustavo Richard, governador do Estado, na 1ª sessão ordinária da 8ª legislatura do Congresso Representativo, em 17/09/1910.

SANTA CATARINA. Regulamento para Instrucção Publica. Em execução da Lei nº 846, de 11 de outubro de 1910. Florianópolis: Gabinete da Typographia D'O Dia, 1911.

SANTA CATARINA. Regulamento da Escola Normal Catharinense. Aprovado e mandado observar pelo Decreto nº 593, de 30/05/1911. Florianópolis: Gabinete da Typographia D' O Dia, 1911.

SANTA CATARINA. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado, pelo Tenente Coronel Caetano Vieira da Costa, Secretário Geral, em 30 de junho de 1911.

SANTA CATARINA. Regulamento das Escolas Complementares do Estado de Santa Catarina. Aprovado “ad referendum” do Congresso Representativo do Estado, pelo Decreto nº 604, de 11 de Julho de 1911. Florianópolis: Gabinete da Typographia D' O Dia, 1911.

SANTA CATARINA. Escola Normal Catharinense. Programa de Admissão. Decreto nº 572, de 25 de fevereiro de 1911. Florianópolis: Gabinete da Typographia D' O Dia, 1911.

SANTA CATARINA. Programma e horário da escola Normal do Estado de Santa Catharina. Aprovado e mandado observar pelo Decreto nº 586, de 22 de abril de 1911. Florianópolis: Gabinete da Typographia D'O Dia, 1911.

SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado, em 23 de Julho de 1912 pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos. Florianópolis: Gabinete da Typographia D'O Dia, 1912.

SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado, em 23 de julho de 1912, pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos.

SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do estado, em 24 de julho de 1913, pelo Governador Vidal José de Oliveira Ramos. Florianópolis: Gabinete da Typographia D' O Dia, 1913.

SANTA CATARINA. Relatório apresentado ao Exmo Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado, pelo Secretario Geral Gustavo Lebon Regis, em maio de 1914.

SANTA CATARINA. Synopse apresentada pelo Coronel Vidal Ramos ao Exmo Sr. Major João Guimarães Pinho, Presidente do Congresso Representativo do Estado, ao passar-lhe o cargo, 20 de junho de 1914.

SANTA CATARINA. Programma dos Grupos escolares e das Escolas Isoladas do Estado de Santa Catharina. Aprovado e mandado observar pelo Decreto nº 796, de 2 de maio de 1914. Joinville: Typographia Boehm, 1914.

SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo pelo Major João Guimarães Pinho, presidente do mesmo congresso, no exercício do cargo de governador , em 29 de julho de 1915.

SANTA CATARINA. Relatório apresentado ao dr. Felipe Schmidt, governador do Estado pelo Sr. Fulvio Aducci, Secretário Geral dos Negócios do Estado, em 1º de julho de 1915.

SANTA CATARINA. Relatório apresentado ao Dr. Felipe Schmidt, Governador do Estado, pelo Dr. Fulvio Aducci, Secretário Geral dos Negócios do Estado, em 1º de julho de 1916.

SANTA CATARINA. Secretaria Geral dos Negócios do estado de Santa Catarina. Relatório apresentado ao Exmo Sr. General Dr. Felipe Schmidt, Governador do Estado, pelo Dr. Fulvio Coriolano Aducci, Secretário Geral, em 1º de maio de 1918. Florianópolis: Officinas à electricidade D'O Dia, 1918.

SANTA CATARINA. Regulamento da Escola Normal. Aprovado pelo Decreto nº 1.205, de 19 de Fevereiro de 1919. Florianópolis: Officina da Imprensa Official, 1919.

SANTA CATARINA. Resolução nº 1.471, de 8 de fevereiro de 1919. Programma de Admissão da Escola Normal Catharinense.

SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo, em 22 de julho de 1920, pelo Engenheiro Civil Hercílio Pedro da Luz, Vice-Governador, no exercício do cargo de Governador do Estado de Santa Catharina.

SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo em 16 de agosto de 1922, pelo Coronel Raulino Julio Adolpho Horn, Presidente do mesmo congresso, no exercício do cargo de Governador do Estado de Santa Catharina.

SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo, em 22 de julho de 1924, pelo Coronel Antonio Pereira da Silva e Oliveira, Vice-Governador, no exercício do cargo de Governador do Estado de Santa Catharina.

SANTA CATARINA. Decreto nº 1702, de 12 de janeiro de 1924. Reorganização do serviço de Instrucção Publica.

SANTA CATARINA. Regulamento da Escola Normal. Aprovado pelo Decreto nº 1721, de 29 de fevereiro de 1924. Florianópolis: Officinas a electricidade da Imprensa Official, 1925.

SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo, em 21 de agosto de 1926, pelo Coronel Dr. Antonio Vicente Bulcão Vianna, Presidente do mesmo Congresso, no exercício do cargo de Governador do Estado de Santa Catharina.

SANTA CATARINA. 1ª Conferencia de Ensino Primário. Discursos. Florianópolis: Typographia da Livraria Moderna, 1927.

SANTA CATARINA. Annaes da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário convocada pelo Exmo Sr. Dr. Adolpho Konder, Governador do Estado. Florianópolis: Officina Graphica da Escola de Aprendizes Artífices, 1927.

SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo, a 22 de julho de 1927, pelo dr. Adolpho Konder, Governador do Estado de Santa Catharina.

SANTA CATARINA. Mensagem apresentada ao Congresso Representativo a Assembléia Legislativa, a 29 de julho de 1928, pelo Doutor Adolpho Konder, Presidente do Estado de Santa Catharina.

SANTA CATARINA. Decreto nº 2.186, de 21 de julho de 1928.

SANTA CATARINA. Programma de Ensino da Escola Normal. Aprovado pelo Decreto nº 2.218, de 24 de outubro de 1928. Florianópolis: Typographia da Livraria Moderna, 1928.

SANTA CATARINA. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa, em 22 de julho de 1930, pelo General Dr. Antonio Bulcão Vianna, presidente da mesma Assembléia, no exercício do cargo de Presidente do Estado de Santa Catharina.

SANTA CATARINA. Secretaria de Justiça, Educação e Saúde. Departamento de Educação. **Circulares.** 1942. Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1943.

ALMEIDA, Priscilliana Duarte de. **Páginas Infantis**. São Paulo: Typographia Brazil Rothschild, 1910. Prefácio de João Kopke.

ANDRADA, Laércio Caldeira de. **“Dé pé senhores conferencistas! À Conferência Estadual de Ensino Primário, no seu encerramento.”** Florianópolis: Jornal O Estado, 11 de agosto de 1927, 1927.

BENEJAM, J. **La alegría de la escuela. Obra redactada para que sirva de guía a los jóvenes maestros, a fin de hacer agradable, digna y provechosa su noble profesión.** Ciudadela: Imprenta y Librería de Salvador Fàbregos, 1899.

BILAC, Olavo & COELHO NETTO, Henrique Maximiano. **Contos Pátrios**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1894.

BRITO, Beatriz de Souza. Quaes as vantagens do uso dos mappas de Parker no ensino inicial da arithmetica pratica? Será possivel a usança desses mappas nas escolas isoladas rurais? In: **Annaes da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primário**. Florianópolis: Officina Graphica da Escola de Aprendizizes Artífices, 1927. p.517-519.

CABRAL, Oswaldo Rodrigues. O ensino de Noções de Hygiene nas Escolas Publicas do Estado de Santa Catharina. In: **Annaes da 1ª Conferência Estadual de Ensino Primario**. Florianópolis: Officina Graphica da Escola de Aprendizizes Artífices, 1927. p.412 –436.

CABRAL, Oswaldo Rodrigues. **Problemas educacionais de higiene. Uma lição de hygiene é sempre uma lição de civismo.** Trabalho apresentado à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, para obtenção do grau de Doutor em Medicina, 1929. Mimeografado

COELHO, José Augusto. **Noções de Pedagogia Elementar. Coordenada em harmonia com o programma oficial para uso dos alumnos das escolas normaes e de habilitação para o magisterio primário. Obra aprovada por decreto de 26 de novembro de 1903.** Lisboa: Empreza da Historia de Portugal, 1903.

CORREA, Viriato. **Cazuza- Memórias de um menino de escola.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

FIGUEIREDO JÚNIOR, Afonso Celso de Assis. **Por que me ufano do meu país.** Rio de Janeiro: Laemert & cia Livreiros, 1908.

FONTES, Henrique da Silva. Discurso proferido por ocasião da formatura da turma de normalistas de 1918. Florianópolis: Jornal Republica, 03 de janeiro de 1919.

GUIMARÃES, Orestes. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Superintendente Municipal de Joinville, em 20 de abril de 1909.

GUIMARÃES, Orestes. Parecer sobre a adopção de Obras Didacticas apresentado ao Exmo. Sr. Cel. Vidal José de Oliveira Ramos – D.D. Governador do Estado de Santa Catarina – pelo

professor contractado Orestes de O. Guimarães. Florianópolis: Gabinete da Typographia D'O Dia, 1911.

GUIMARÃES, Orestes. Trechos de um relatório. In: Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado, pelo Tenente Coronel Caetano Vieira da Costa, Secretário Geral, em 30 de junho de 1911.

GUIMARÃES, Orestes. Relatório apresentado ao Governador Vidal Ramos In: Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado, em 23 de julho de 1912.

GUIMARÃES, Orestes. In: REGIS, G.L. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Coronel Vidal José de Oliveira Ramos, Governador do Estado, pelo Secretário Geral Gustavo Lebon Regis. Florianópolis: Typographia da Livraria Central, 1914.

GUIMARÃES, Orestes. **Trechos de uma carta. Escolas Estrangeiras.** Brusque, 1917. Mimeografado.

GUIMARÃES, Orestes. **A Bandeira.** Brusque, 1918. Mimeografado.

GUIMARÃES, Orestes. **Trechos de um relatório.** Florianópolis: Officinas Graphics A Phenix, 1918.

GUIMARÃES, Orestes. Nacionalização do ensino primario; Escolas primárias nos municipios de origens estrangeiras; Escolas estrangeiras e sua fiscalização. Tese apresentada a Conferência

Interstadual de Ensino Primário. In: **Annaes da Conferencia Interstadual de Ensino Primario**. Rio de Janeiro: Editora “O Norte”, 1922.

GUIMARÃES, Orestes. Nacionalização do Ensino Primário. Relatório apresentado à Comissão Preparatória da Conferência Interstadual de Ensino Primário pelo professor Orestes Guimarães. In: **Annaes da Conferencia Interstadual de Ensino Primário**. Rio de Janeiro: Editora “O Norte”, 1922. p.41-60.

GUIMARÃES, Orestes; MELLO E SOUSA, J.B. Difusão do ensino primario no Brasil. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Ferreira Chaves, Ministro da Justiça e Negócios Interiores, pelos srs. J. B. Mello e Sousa e Orestes Guimarães. In: **Annaes da Conferencia Interstadual de Ensino Primario**. Rio de Janeiro: Editora “O Norte”, 1922. p.427-439.

GUIMARÃES, Orestes. Discurso do Sr. Orestes Guimarães. In: **Annaes da Conferencia Interstadual de Ensino Primario**. Rio de Janeiro: Editora “O Norte”, 1922. p. 208-212.

GUIMARÃES, Orestes. Discurso do Sr. Orestes Guimarães. In: **Annaes da Conferencia Interstadual de Ensino Primario**. Rio de Janeiro: Editora “O Norte”, 1922. p.319-328.

GUIMARÃES, Orestes. Cargos e Commissions exercidos pelo professor Orestes Guimarães, de 1890 a 1925. Memorial apresentado ao Exmo Snr. Dr. Affonso Penna Junior, muito digno Ministro da Justiça e Negócios Interiores, pelo professor Orestes Guimarães, Inspector Federal das escolas Subvencionadas pela União, no Estado de Santa Catharina, candidatando-se ao cargo

de Inspector Geral, creado pelo Decreto 16162, de 13 de janeiro de 1925. Florianópolis: Livraria Moderna, 1925.

GUIMARÃES, Orestes. O ensino de trabalhos manuais nas escolas primárias e complementares. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora. et al. (orgs.) **I Conferência Nacional de Educação – Curitiba, 1927**. Brasília: SEDIAE/INEP/IPARDES. 1997.

GUIMARÃES, Orestes. Em que deve consistir o ensino de trabalhos manuaes nas escolas primarias e complementares? Tem elle sido profícuo nas escolas do Estado e do Paiz? Há possibilidade de torna-lo mais profícuo nas escolas do Estado, em particular, e no Paiz, em geral? De que forma? In: **Annaes da 1ª Conferencia Estadual de Ensino Primário**. Florianópolis: Officina Graphica da Escola de Aprendizizes Artifices, 1927. p.377-396.

GUIMARÃES, Orestes. **Nacionalização do Ensino Primário: Um parecer do professor Orestes Guimarães, Inspector Federal das Escolas Subvencionadas pela União, no Estado de Santa Catharina**. Blumenau: Typographia Carl Whale, 1929.

GUIMARÃES, Orestes. **Sugestões sobre a educação popular no Brasil**. Florianópolis: Livraria Moderna: Paschoal Simoni & Cia. Sem data.

KONDER, Marieta. Discurso de formatura da turma de normalistas de 1918. Florianópolis: Jornal Republica, 03 de janeiro de 1919.

LESSA, Vicente Themudo. **Annaes da 1ª Igreja Presbyteriana de São Paulo (1803-1938).**

São Paulo: Edição da 1ª Igreja Presbyteriana Independente de São Paulo, 1938.

RÉGIS, Gustavo Lebon. **O perigo alemão e o problema do ensino em Santa Catarina.** Rio de Janeiro: Typographia do Jornal do Commercio, 1917.

ROCCO, Salvador et all. (orgs) **Poliantéia Comemorativa: 1846-1946. Primeiro centenário da Escola Normal de São Paulo.** São Paulo: Edição Especial da Escola Normal, 1948.

RODRIGUES, João Lourenço. **Um retrospecto.** São Paulo: Instituto Anna Rosa, 1930.

SAMPAIO DORIA, Antonio de. **Princípios de Pedagogia.** São Paulo: Pocai-Weiss Editora, 1914.

SHELDON, Edward. **Lecciones de cosas en series graduadas, con nociones de objetos comuns.** New York and London: Appleton and Company, 1923.

SMILES, Samuel. **O poder da vontade ou caracter, comportamento e perseverança.** Rio de Janeiro: Livraria Garnier. Bibliotheca Scientifica, 1870.

SMILES, Samuel. **Ajuda-te.....** Rio de Janeiro: Livraria Garnier. Bibliotheca Scientifica, 1882.

SPENCER, Herbert. **Educação Intelectual, Moral e Física.** Porto: Lello & Irmão, 1927.

SPINOLA, Albano M. Quaes as vantagens do uso dos mappas de Parker no ensino inicial da aritmética pratica? Será possível a usança desses mappas nas escolas isoladas rurais? In: **Annaes da 1ª Conferencia Estadual de Ensino Primário**. Florianópolis, Officina Graphica da Escola de Aprendizizes Artífices, 1927. p.515-516.

TRAJANO, Antônio B. **Arithmetica Progressiva. Curso Superior**. 69.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1937.

TRAJANO, Antônio B. **Algebra Elementar**. 18. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1940.

WISKERSHAN, James Pyle. **Métodos de Instrucción**. Nueva York: Appleton y Company. Biblioteca del Maestro, 1901.

1.2. PERIÓDICOS:

O Dia (Florianópolis)

República (Florianópolis)

Comércio de Joinville (Joinville)

1.3 ENTREVISTAS:

FONTES, Ada Filomeno. Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras. Florianópolis, 23 de maio de 2003. Mimeo.

MACHADO, Zilda Filomeno. Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras. Florianópolis, 23 de maio de 2003. Mimeo.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. Entrevista concedida a Norberto Dallabrida. Florianópolis, 18 de dezembro de 2001. Mimeo.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras. Florianópolis, 24 de abril de 2003. Mimeo.

RAMOS, Ione Simoni. Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras. Florianópolis, 21 de abril de 2003. Mimeo.

RAMOS, Ione Simoni. Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras . Florianópolis, 23 de maio de 2003. Mimeo.

SANTOS, Maria dos Passos Oliveira. Entrevista concedida a Ana Maria de Brito Gouvêa, do Museu da escola Catarinense. Florianópolis, 29 de julho de 1999. Mimeo.

SANTOS, Maria dos Passos Oliveira. Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras. Florianópolis, 15 de maio de 2002. Mimeo.

SANTOS, Maria dos Passos Oliveira. Entrevista concedida a Gladys Mary Teive Auras. Florianópolis, 10 de abril de 2004. Mimeo.

2. BIBLIOGRAFIA

ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

ALCÁNTARA GARCÍA, Pedro de. **Educación Intuitiva: lecciones de cosas y excursiones escolares**. 2.ed. Madrid: Librería de Perlado, Páez y Cia, 1902.

ALCÁNTARA GARCÍA, Pedro de. Libros y material para la práctica de las lecciones de cosas. **La Escuela Moderna**. Madrid: Librería de Perlado, Paez y Cia, 1893. p.359-363.

ALCÁNTARA GARCÍA, Pedro de. Materiales para una lección: las plumas de acero. **La Escuela Moderna**. Madrid: Librería de Perlado, Paez y Cia, 1891. p.372-381.

AGUIRRE LORA, Margarida E. Enseñar con textos e imágenes: una de las aportaciones de Juan Amos Comenio. Universidad Autonoma de Baja California. México: **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Vol.3, n 1, mayo, 2001.

ALMEIDA, Jane Soares de. (org.) **Profissão docente e cultura escolar**. São Paulo: Intersubjetiva, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond de . **Lição de Coisas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1962.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Solilóquio. In: **De notícias e não notícias faz-se a crônica**. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

ARAÚJO, Hermetes Reis de. **A invenção do litoral: reformas urbanas e reajustamento social em Florianópolis na primeira República**. 1989. Dissertação (Mestrado em História). PUC: São Paulo, 1989.

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, .

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. 2.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

AURAS, Gladys Mary Teive. Nuevas maestras para una escuela nueva: Un análisis de la influencia del método intuitivo pestalozziano en la formación de maestras en el empiezo del siglo

XX, en el Estado de Santa Catarina, Brasil. In: **Anais do ISCHE 26: L'Education nouvelle: genèse et metamorphoses**. Genebra, 2004. p. 123.

AURAS, Gladys Mary Teive. Reforma Orestes Guimarães: 1911-1925 – Aposta do Estado de Santa Catarina na formação do cidadão republicano. In: **Anais do Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Igreja, Estado e Sociedade Civil**. Évora, Portugal, 2004, p.118-119.

AURAS, Gladys Mary Teive. Manual de lecciones de cosas de Norman Calkins: produciendo maestros para tecer la Republica en Santa Catarina. In: **Anais do IX Encuentro Internacional de Historia de la Educación**. Colima, México, 2004.

AURAS, Gladys Mary Teive. Primeiras Lições de Coisas – Manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. Resenha. **Educar em Revista**. Curitiba, nº21, p.311-314, 2003.

AURAS, Gladys Mary Teive. A Escola Normal Catarinense sob a batuta do professor Orestes Guimarães. In: DALLABRIDA, Norberto (org.) **Mosaico de Escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

AURAS, Gladys Mary Teive. **A República e a Escola Normal: peleja para produzir cidadãos**. IN: Anais V Colóquio sobre Questões Curriculares/I Colóquio Luso-Brasileiro. Braga, Portugal, 2002.

AURAS, Gladys Mary Teive. O novo prédio da Escola Normal Catharinense: nova forma e cultura escolar. In: CR-Rom do **I Encontro Sul Brasileiro de Educação Patrimonial – Educação, Preservação e Desenvolvimento**. Tubarão/SC: UNISUL, 2001.

BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (orgs). A Escola Elementar no Século XIX. O Método Monitorial/Mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução. **Obras Completas**. Vol. X, Tomo II e III. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BARNES, D. **Pestalozzi y la educación nueva**. Madrid: Boletín e la Institución Libre de Enseñanza, LI, 804, 1927.

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República**. Vol.1 e 2. São Paulo: Alfa Ômega, 1986.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas. Magia e Técnica, Arte e Política**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLAS ANTONICELLI, Isabel M. **La formación de docentes para la enseñanza primaria en Argentina: influencia de las ideas pedagógicas en el proceso de profesionalización (1870-1920)**. Madrid: UNED, 2001. 350 f. Tese (Doutorado) Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. 2001.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **La Dominación Masculina**. Barcelona: Anagrama, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto**. Madrid: Taurus, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**.: O que falar quer dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Réponses: **Pour une anthropologie réflexive**. Paris: Editions Du Seuil, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo civilizatório**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paulo. **Schola Mater: A antiga Escola Normal de São Carlos – 1911-1933**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

CABRAL, Oswaldo Rodrigues. **Nossa Senhora do Desterro. Notícia**. Vol.I. Florianópolis: Lunardelli, 1979.

CABRAL, Oswaldo Rodrigues. **História de Santa Catarina**. 2.ed. Florianópolis : UFSC/Lunardelli, 1987.

CALKINS, Norman Allison. Primeiras Lições de Coisas – Manual de ensino elementar para uso dos pais e professores. Tradução de Rui Barbosa. Rio de Janeiro. **Obras Completas**. Volume XIII, Tomo 1, 1950. 573 p.

CAMINHA, Adolfo. **A Normalista**. 5.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

CARDOSO, Jorge Alexandre Nogared. A ‘cientifização’ da prática pedagógica: o papel da biologia na formação do professor nos anos 10. 1998. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

CARTOLANO, Maria Teresa P. As “lições de coisas” na reforma Benjamin Constant da instrução primária (1890). In: FERNANDES, Rogério & ADAO, Áurea. **Actas do 1º Congresso**

Luso-Brasileiro de História da Educação. Vol. II. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998. p.193-199.

CARVALHO, José Murilo de. Brasil. Naciones Marginadas. In: ANNINO, A, LEIVA, L.C. & GUERRA, F.X. **De los imperios a las naciones iberoamericanas.** Anais do Fórum Internacional des Sciences Humaines. Zaragoza: Iber-Caja.

CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das Almas: O imaginário da República no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Carlos Henrique de. **República e Imprensa: as influências do Positivismo na concepção de educação do professor Honório Guimarães - Uberabinha/MG - 1905-1922.** Uberlândia: EDUFU, 2004.

CASTORIADES, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CATANI, Denice B. et al (orgs.) **Docência, memória e gênero. Estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer.** 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHARTIER, Roger. **El mundo como representación**. Barcelona: Gedisa, 1992 .

CHARTIER, Roger. **A História Cultural. Entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil; Lisboa: Difel, 1990 .

CHARTIER, Roger. **A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CHAPOULIE, Jean Michel; BRIAND, Jean Pierre. L'institution scolaire et la scolarisation: une perspective d'ensemble. **Revue Française de Sociologie**. XXXIV, 1993.

CHAVES, Iduina Mont'Alverne. **Vestida de azul e branco como manda a tradição: cultura e ritualização na escola**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

CHEREM, Rosangela Miranda. **Os faróis do tempo novo: política e cultura no amanhecer republicano da capital catarinense**. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em História) USP, São PAULO, 1998.

CHOPPIN, Alain. **Les manuales scolaires: histoire et actualité**. Paris: Hachette Educación, 1992.

COMENIUS, Juan Amós. **Pampadia: Educação Universal**. Madrid: UNED, 1992. Traducción de Federico Gómez Rodríguez de Castro.

DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites: O Ginásio Catarinense na Primeira República.** Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

DALLABRIDA, Norberto (org.) **Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República.** Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

DONATO, HERNANI. **100 anos de Melhoramentos.** São Paulo: Melhoramentos, 1990.

DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica na França.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: Uma história dos costumes.** Rio de Janeiro: Zahar. Vol. I, 1990.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador: formação do Estado e Civilização.** Rio de Janeiro: Zahar. Vol II, 1993.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por ele mesmo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ESCOLANO, Agustín Benito. (org.) **Historia ilustrada el libro escolar en España: Del antiguo régimen a la segunda República.** Madrid: Fundación Germán Sánchez RuiPeréz, 1998.

ESCOLANO, Agustín Benito. El libro escolar como espacio de memoria. In: OSSENBACH, Gabriela & SOMOZA, Miguel. **Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina**. Madrid: UNED, 2001. p.35-46.

ESCOLANO, Agustín Benito & HERNANDEZ DIAZ , José Maria. (orgs.) **La Memoria y el Deseo: Cultura de la escuela y educación deseada**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002.

ESCOLANO, Agustín Benito & FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FARIA FILHO, Luciano M. de. A tradução como negócio: rui Barbosa, tradutor do livro "Lições de Coisas", de N.^a Calkins. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público**. Florianópolis: Edeme, 1975.

FLAUBERT, Gustave. **Bouvard e Pécuchet**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, Antonio Vinao . **Tiempos escolares, tiempos sociales**. Barcelona: Ariel, 1998.

FREITAS, Marcos Cezar de. (org.) **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. **Pedagogia e Metodologia: liberalismo e catolicismo no manual de Passalacqua (a formação docente no final do século XIX)**. Apresentado na 24ª Reunião da ANPED, GT de História da Educação. Caxambu: Anais da ANPED, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GIDDENS, Antonio. **Consecuencias de la modernidad**. Madrid: Alianza, 1993.

GOMES, Angela de Castro. **Essa Gente do Rio. Modernismo e nacionalismo**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

GONDRA, José Gonçalves. Higiene e Cultura Escolar. **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação. História e Memória da Educação Brasileira**. Natal: UFRN, 2002.

GONDRA, José Gonçalves. Olhos na América: Uma leitura dos relatórios de C. Hippeau. **Revista Educar**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002. p. 161-185.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HACK, Osvaldo Henrique. **Protestantismo e Educação Brasileira**. 2.ed. São Paulo: Editora Cultura Cristã, 2000.

HEINICH, Nathalie. **A Sociologia de Norbert Elias**. Lisboa: Temas e Debates, 2001.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. Lourenço Filho em Piracicaba. In: SOUSA, Cynthia Pereira de (org.) **História da Educação: Processos, Práticas e Saberes**. São Paulo: Escrituras Editora. p.95-112, 1998.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Conferência de encerramento do XV ISCHE. LISBOA, 1992. Mimeografado.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

KULESCZA, Wojciech Andrzej. A institucionalização da Escola Normal no Brasil (1870-1910) In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: INEP, v.1, nº 1, julho, 1994. p.63-71.

KUPKA, Roselane Neckel. **Tensões e imagens do viver urbano em Florianópolis – 1910/1930**. 1993. 155 f. Dissertação (Mestrado em História) PUC, São Paulo, 1993.

LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel; VINCENT, Guy. Sobre a história e a teoria da forma escolar.

Educação em Revista. Belo Horizonte:, n.33, junho, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** 4.ed. Campinas/ São Paulo: UNICAMP, 1996.

LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. (orgs.) **500 anos de educação no Brasil.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **A Pedagogia de Rui Barbosa.** São Paulo: Melhoramentos, 1954.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. In: AZEVEDO, Fernando de. **As Ciências no Brasil.** Vol.2. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1955.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary. (org.) **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1997.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa - Pensamento e Ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional.** Campinas/São Paulo: Autores Associados; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. Memórias Póstumas de Brás Cubas. **Obra Completa de Machado de Assis.** Nova Aguilar: Rio de Janeiro. Vol 1, 1994.

MALERBA, Jurandir. Para uma teoria simbólica: Conexões entre Elias e Bourdieu. In: CARDOSO, Ciro Flamarion & MALERBA, Jurandir. **Representações: Contribuição a um debate transdisciplinar**. Campinas, São Paulo: Papirus. 2000.

MAYER, Frederick. **História do Pensamento Educacional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MEIRINHO, Jali. **República e oligarquias: subsídios para a história catarinense – 1889-1930**. Florianópolis: Insular, 1997.

MICELI, Sergio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)**. São Paulo: Difel, 1979.

MICELI, Sérgio. **Intelectuais à Brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes**. Campinas/Sao Paulo: UNICAMP, 1999.

MONARCHA, Carlos. **A reivenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: A Escola Nova**. São Paulo: Cortez, 1989.

MONROE, Will S. **History of the Pestalozzian movement in the United States**. Nova York: G.W. Bardeen, 1907.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo – 1876-1994)**. São Paulo: UNESP/CONEP, 2000.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Epistolario**. Madrid: Biblioteca Nueva, 1999. Traducción de Luis López Ballesteros y de Torres.

NÓBREGA, Paulo de. **Ensino Público, Nacionalidade e Controle Social: Política Oligárquica em Santa Catarina na Primeira República. 1900-1922**. Florianópolis: UFSC . (Dissertação de Mestrado), 2000.

NÓBREGA, Paulo de. Orestes Guimarães e as questões educacionais de sua época: da direção do Colégio Municipal de Joinville à Reforma do Ensino Catarinense de 1911. In: **.Anais da 24ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED**. Caxambu, 2001.

NUNES, Clarice; HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone. **Missionários do Progresso: Médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro – 1870-1937**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

OLIVEIRA, Eveli Souza D'Avila de. **Mais além da vitória – Ritos de instituição do movimento de 30 em Florianópolis – Imprensa, Governo e Memória.** Florianópolis: UFSC, 2001.

ORTIZ, Renato. (org.) **Pierre Bourdieu.** 2.ed. São Paulo: Ática, 1994.

OSSENBACH, Gabriela & SOMOZA, Miguel. **Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina.** Madrid: UNED, 2001. p.35-46.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil. Entre o povo e a nação.** São Paulo: Ática, 1990.

PEIXOTO, Eloi Gallotti. **Florianópolis: Homenagem ou Humilhação?** Florianópolis: Insular, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cartas sobre educación infantil.** Barcelona: Humanitas, 1982.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Como enseña Gertrudes a sus hijos.** Traducción de Lourenço Luzuriaga. 2.ed. Madrid: La Lectura, 1932.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **El canto del cisne**. Barcelona: Lartes. Traducción de José M. Quintana Cabañas, 2003.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **La velada de un solitario y otros escritos**. Barcelona: Herder. Traducción de José M. Quintana Cabañas, 2001.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINTASSILGO, Joaquim. **República e formação de cidadãos: a educação cívica nas escolas primárias da Primeira República Portuguesa**. Lisboa: Colibri, 1956.

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Tradução de Luis Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2000.

PINTO, Alfredo Clemente. **Seleta em Prosa e Verso**. 54.ed. Porto Alegre: Martins Livreiro Editor, 1980.

PROUST, Marcel. **Em Busca do Tempo Perdido. I. No caminho de Swann; II. Á sombra das raparigas em flor; III. O caminho de Guermantes; IV. Sodoma e Gomorra; V. A Prisioneira; VI. A Fugitiva; VII. O Tempo Redescoberto**. 2.ed. Porto Alegre: Globo, 1956.

RAEDERS, Georges. **O Conde de Gobineau no Brasil**. Tradução de Rosa Freire D'Aguiar. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1969.

RODRÍGUEZ DE CASTRO, Federico Gomez. Lecciones de Cosas y Centros de Interés. In: ESCOLANO, A. (org.) **Historia ilustrada del libro escolar en España. Del antiguo régimen a la segunda Republica**. Madrid: Fundación Germán Sanchez RuiPérez, 1998.

RODRÍGUEZ DE CASTRO, Federico Gómez et. all. **Los Manuales de Leciones de Cosas**. Madrid: Centro de Invesstigaciones MANES. UNED: MANES Virtual. Exposiciones Temáticas.

RODRÍGUEZ DE CASTRO, Federico Gómez. **Realismo Pedagógico**. Sem data, 25 p. Mimeografado.

RODRÍGUEZ DE CASTRO, Federico Gómez. Las lecciones de cosas en el currículo escolar. In: **IX Colóquio de Historia de la educación: El curriculum: historia de una medicación social y cultural**. Granada: Universidade de Granada. Vol.2, 1996.

RODRÍGUEZ DE CASTRO, Federico Gómez. **La introducción de los conocimientos científicos en el currículo escolar de primaria**. Sem data. 6p. Mimeografado.

RABAZAS ROMERO, Teresa. **Los manuales de pedagogía y la formación de profesorado en las escuelas normales de España (1839-1901)**. Madrid: UNED. Serie “Proyecto MANES”, 2001.

RUBIO, Ana Maria Badanelli. **Ilustraciones en los manuales escolares (España 1900-1970)**. Madrid: UNED, 2004. Tese (Doutorado) Facultad de Educación, Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada/UNED, Madrid, 2004.

RUIZ BERRIO, Julio et al (orgs.) **La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas**. Madrid: Endymion, 1997.

SANT’ANNA, Affonso R. de. **Que país é este? E outros poemas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

SANTOS, Sílvia Coelho dos. Homenagem ao centenário de nascimento de Oswaldo Rodrigues Cabral . In: **Associação Brasileira de Antropologia**. Florianópolis: UFSC, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora et al (orgs.) **1ª Conferência Nacional de Educação. Curitiba, 1927**. Brasília: MEC/SEDIAE/INEP/IPARDES, 1997.

SILVA, Marilda. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**. Bauru/São Paulo: EDUSC, 2003.

SILVA, Adolfo Nicolich da. **Ruas de Florianópolis: Resenha histórica**. Florianópolis: Fundação Franklin Cascaes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, Cynthia Pereira de. (org.) **História da Educação: Processos, Práticas e Saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SPENCER, Herbert. **Ensayos sobre Pedagogía**. Madrid: Akal Editor, 1983.

SVECENKO, Nicolau. **Literatura como missão – Tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

TEIXEIRA, Anísio. Um educador: Abílio César Borges. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, vol.18, nº47, jul/dez.1952. p.150-155.

TIANA FERRER, Alejandro. **El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas**. Madrid: UNED. Serie “Proyecto MANES”, 2000.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as Lições de Coisas**. Campinas, São Paulo Autores Associados, 2004.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Ensino da leitura no método intuitivo: as palavras como unidade de compreensão e sentido. **Educar em Revista**. Curitiba, PR, v.18, p.157-184, 2001.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Lições de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. **Cadernos CEDES**. Campinas, v.52, p.74-87, 2000.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares de. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

VALLE, Lilian do. **A escola e a nação: as origens do projeto pedagógico brasileiro**. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

VÉLEZ, Oscar Saldarriaga. La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia (1845-1930) In: RUIZ BERRIO, Julio. et all (orgs.) **La recepción de la pedagogía pestalozziana en las sociedades latinas**. Madrid: Endymion, 1997. P. 473-492.

VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez de. **A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ANEXOS

1. Regulamento da Escola Normal Catharinense. Decreto nº 593, de 30 de maio de 1911.
2. Programa e Horário da Escola Normal do Estado de Santa Catharina. Decreto nº 586, de 22 de abril de 1911;